

5

Avaliação da qualidade da docência

**Evaluación de la calidad de la
enseñanza**

5.1.

Título:

¿Cómo se evalúa lo aprendido? Conocer y comprender, pasos previos para un programa de mejora de la calidad y la innovación

Autor/a (es/as):

Coordinador/a:

Currás, Mónica Porto [Universidad de Murcia]

Resumo:

La evaluación universitaria es una de las dimensiones de la educación que está acaparando una inusitada atención en la última década. Una de sus líneas de investigación se ha centrado en incluir como una mirada privilegiada lo que opinan y sienten los protagonistas de la misma, especialmente los estudiantes, ya que, de acuerdo con la cita que incluimos al principio del texto, deberían tener derecho a que sus opiniones sean consideradas por los que pueden tomar decisiones que les afecten. Sobre estos planteamientos se articulan y estructuran las propuestas de trabajo que presentamos.

Palavras-chave:

Evaluación, estudiantes, voces, calidad, universidad.

“You have the right to say you think should happen when adults are making decisions that affect you, and to have your opinions taken into account” (article 12 United Nations Conventions on the Rights of the Child)

Articulación entre las comunicaciones

El simposio estará organizado en torno a tres grandes ejes temáticos:

1. Enfoque de investigación: situaremos, en primer lugar, el modelo que hemos seguido en nuestras investigaciones y el enfoque teórico en que se enmarca, con especial atención a la consideración de qué aprendizajes sería preciso enseñar y evaluar, y tomando como referente al alumnado como agente de información. Se presentan dos trabajos para ilustrar este enfoque:

- el del profesor Felipe Trillo Alonso (de la Universidad de Santiago de Compostela) que presenta una reflexión sobre qué entendemos por "estudiantes de calidad", con la intención de que este simposio sirva para impulsar un debate crítico entre miembros de la comunidad universitaria sobre cuestiones como "calidad del aprendizaje", "excelencia" o incluso lo que está significando el "Espacio Europeo de Educación Superior", conceptos básicos todos ellos y que

debieran servirnos de referente cuando nos referimos y nos enfrentamos a la evaluación del aprendizaje o a la evaluación de competencias en la Universidad;

- y el de la profesora Elisa Navarro Medina (de la Universidad de Murcia), en el que se sintetizan diferentes perspectivas de investigación basadas en las concepciones de los estudiantes como objeto de estudio, para explicar cómo se han considerado en las investigaciones desarrolladas por el grupo EDUCS-GEVAP, no sólo como objeto de estudio sino también como agente de información, a partir de un instrumento de recogida de información (entrevista semiestructurada) que ha mostrado sus potencialidades para registrar datos difíciles de obtener con otros procedimientos.

2. Procedimientos de evaluación: partiendo de la corriente de investigación articulada en torno a la “voz del alumnado” para la obtención de la información, pero sin desconsiderar la necesaria complementariedad que pueden ofrecer docentes y análisis de documentos para conocer cómo se evalúan, presentamos tres trabajos situados en la Universidad de Murcia, la Universidad da Coruña y la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina):

- El primero, de las profesoras M^a Luisa García Hernández y M^a José Bolarín Martínez, ambas de la Universidad de Murcia, quiénes, tomando como fuente de información a los alumnos, analizan los procedimientos de evaluación que se están empleando en los Grados de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Murcia.

- En segundo lugar, el de la profesora Rosa M^a Méndez García (de la Universidad daA Coruña), quien analiza la singularidad del proceso de evaluación en el Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad da Coruña a partir del análisis de las percepciones de estudiantes, profesores y lo establecido en las Guías Docentes de las asignaturas de esta titulación.

- Por último, se presenta en este bloque el trabajo de las profesoras Mónica Porto Currás (de la Universidad de Murcia) y Beatriz Guerci de Siufi (de la Universidad Nacional de Jujuy). En este trabajo profesores noveles de diferentes carreras universitarias en el norte de Argentina, que están o han cursado recientemente la carrera de posgrado "Especialidad en Docencia Universitaria", conceptualizan y explicitan cómo la evaluación de aprendizajes en sus carreras. Las autoras pretenden aproximarse así a la influencia que puede tener la formación recibida en la carrera de posgrado de estos docentes frente a la formación que habían recibido como alumnos en sus diferentes especialidades.

3. Contenidos: Para finalizar este simposio, se presenta el trabajo de Ana Torres Soto (de la Universidad de Murcia) y Marilia Favinha (de la Universidad de Évora). Estas autoras han accedido a los contenidos que recuerdan los alumnos de una promoción de Pedagogía de la

Universidad de Murcia y estudian la posible relación entre los contenidos más recordados y las prácticas de evaluación con las que han sido valorados.

5.1.1.

Título:

La calidad del aprendizaje como criterio de excelencia para la evaluación de los estudiantes en la educación superior: competencias discentes *versus* competencias profesionales

Autor/a (es/as):

Alonso, Felipe Trillo [Universidad de Santiago de Compostela]

Resumo:

Problemática: Pese a la grandilocuencia del título y, paradójicamente, pese a que todos los conceptos empleados son en realidad muy manidos, es muy escaso el acuerdo existente respecto a su significado. Lamentablemente, la política universitaria y cierto tipo de investigación oportunista abusan de ese tipo de lenguaje tan efectista como vacuo. Llenarlo de contenido contribuyendo a su mejor comprensión es el objetivo de este trabajo.

Metodología: Ensayo. A partir de trabajos de investigación previos con una metodología que utilizó cuestionarios y entrevistas para la recogida de datos sobre: Selectividad universitaria (Rodicio, 1993; Trillo y Rodicio, 1995); Calidad discente (Trillo, 2000); Evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Trillo y Porto, 1999; Porto, 2005); Actitudes de los estudiantes hacia la Universidad (Méndez, 2007; Méndez y Trillo, 2010).

Relevancia y pertinencia para el Simposio: Tratándose de un Simposio sobre cómo se evalúa y su relación con la calidad en la docencia, las aportaciones de este trabajo se concretan en:

1. Una propuesta de definición de los conceptos de calidad del aprendizaje y de excelencia.
2. Una relectura del modelo de enseñanza basado en las competencias para la educación superior.
3. Una caracterización de las que serían “las mejores realizaciones así como las máximas aspiraciones” en cuanto a las competencias discentes.

Esta aportación es corolario de una de las tres conferencias plenarias de la anterior edición del congreso de AIDU (Trillo, 2010), cuyo debate actualizado trata de recuperar. La idea clave es que todo ello contribuya a mejor orientar la actividad docente universitaria, debiendo servir de referente a la hora de plantearse qué debe priorizarse en la evaluación del alumnado y cómo realizar esta evaluación.

Esta aportación es corolario de una de las tres conferencias plenarias de la anterior edición del congreso de AIDU celebrado en Lima, titulada “Estudiantes de calidad” (Trillo, 2010), y cuyo debate actualizado trato de recuperar.

Por entonces dije que lo que presentaba era un modelo y no una teoría, por cuanto en mi conferencia expresaba sencillamente la manera como lo estaba y aún estoy (o estamos) pensando este asunto de los estudiantes de calidad.

Siendo así, lo que me motivaba era someter mi propuesta al juicio crítico de mis colegas para identificar afinidades, para pulir diferencias, para integrar perspectivas y dimensiones y corregir o incluso eliminar aquellas que se revelasen inconsistentes o equivocadas. Pero, francamente, no obtuve el eco deseado -ni positivo ni negativo-, así que este simposio autoorganizado me brinda la oportunidad de insistir sobre el asunto para recabar ese parecer de mis colegas del que, por fin, consiga aprender algo.

La intención pues de este trabajo consiste en someter a debate tres aportaciones concretas, que son la esencia de mi trabajo anterior:

1. Una reflexión sobre los conceptos de calidad del aprendizaje y de excelencia.
2. Una reflexión que, emanada de la anterior, denuncia el estado de confusión reinante al respecto en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.
3. Una propuesta de las que serían “las mejores realizaciones así como las máximas aspiraciones” en cuanto a las competencias discentes.

El punto de partida para esta reflexión es mi convicción, o cuando menos sospecha, de que se ha errado en la perspectiva que se ha adoptado del modelo de enseñanza basado en las competencias; al menos tal y como se ha hecho en España.

Fijar la atención en el desarrollo de las competencias profesionales en un contexto que no es profesional sino académico, y hacerlo además con un claro sesgo hacia la empleabilidad (la adaptación a un desempeño laboral concreto, en sintonía con una formación profesional tipo la del nivel secundario), ha provocado que se olvidaran las competencias discentes -singularmente las del aprendizaje (significativo y autónomo)-, que son las que realmente se podrían (y deberían, en mi opinión) desarrollar en un contexto universitario.

Es en este sentido, que me sumo al planteamiento de Quintanilla (1998) según el cual los perfiles profesionales y los perfiles académicos no tienen porque coincidir (p.94). Así como al de Angulo (2008), cuando dice: “La universidad no puede formar profesionales competentes; esta es una formación que se ha de llevar a cabo en el puesto de trabajo, en el ejercicio mismo de su profesión: La universidad tiene que crear

las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente” (p.200).

Más allá de esto, añado que es cierto que lo que denuncio no se puede apreciar a partir de los listados de competencias que definen los perfiles de las diversas titulaciones, por lo demás tan extensos como grandilocuentes (y seductores); pero es que mi sospecha no se centra en el *currículo ideal* (o visión filosófica) sino en la práctica de la evaluación de esas competencias, que es lo que se configura como el *currículo real*, y que se refiere a los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Pues aquí, como casi siempre, las mejores intenciones se traicionan y fenecen.

Enfrentar pues el confucionismo imperante al respecto es lo que provoca en última instancia esta aportación, desde el supuesto de que hacer algunas precisiones sobre los puntos señalados podría ayudarnos a salir de esa situación tan indeseable como extendida.

1. Una reflexión sobre los conceptos de calidad del aprendizaje y de excelencia

Se ha escrito y hablado mucho sobre calidad, tanto que hoy sabemos que no podemos disponer de un concepto unívoco. La calidad es, en este sentido, un concepto muy relativo.

En mi opinión: “La calidad es un concepto que sólo cobra algún sentido cuando se contextualiza, es decir, cuando se enraíza en el asunto que sea que califica y se impregna de los significados que manejan aquellos a quienes les concierne; la calidad se infiere a partir de ahí y, a modo de una conclusión más o menos compartida y limitada en el tiempo, expresa aquello que se considera como la manifestación de las mejores realizaciones posibles; algo en cuya configuración se entrelazan tanto las obras efectivas como las posibilidades más optimistas. La calidad, de este modo, deja de ser un simple concepto para convertirse en un símbolo de nuestros logros pero también de nuestras aspiraciones” (Trillo, 2010).

Pues bien, si aceptamos ese supuesto: ¿En qué consiste un aprendizaje de calidad? ¿Cómo lo describen (mejor que definen) aquellos que están más directamente implicados en su desarrollo, es decir, estudiantes y profesores? Y, ¿cuáles son esos logros y aspiraciones sobre los que, al menos actualmente, existe un acuerdo ampliamente compartido acerca de que son los más extraordinarios y deseables? Por cierto, ¿son esos los que se adoptan como criterio que nordea la práctica de la evaluación? Por último, ¿una vez explicitados, qué opinión nos merecen a estudiantes y profesores?

En fin, yo creo que promover una reflexión colectiva sobre estas cuestiones sería lo más adecuado para promover la calidad del aprendizaje en la Universidad. Aún así, estoy dispuesto a asumir que las preguntas planteadas tal vez no sean las más adecuadas ni oportunas y para eso

las someto a debate. Pero, aún independientemente de que sea necesario o no promover esa reflexión colectiva y/o ese debate aquí y ahora, se convendrá conmigo en que la inmensa mayoría de los estudiantes y profesores no han tenido la oportunidad de pronunciarse al respecto; quizás porque desde siempre se vio que no era necesario. En cualquier caso, tengo para mí que no sabemos lo que piensan; que es posible, e incluso probable, que no lo sepan ni ellos absorbidos como están por las urgencias cotidianas.

Lo que explica que finalmente se imponga la visión propagandística, tecnocrática y burocrática de los administradores educativos (casi nunca, por cierto, pedagogos), que colonizan sobre todo las agencias de evaluación. A ellos, sobre todo, debemos el otro concepto que me inquieta: el de excelencia.

Al respecto, conviene recordar las tesis de Perrenoud (2001, 2008) respecto a la construcción cultural del rol del estudiante -el *oficio de alumno*, le llama él-, pues resultan en mi opinión incontestables. La escuela -infantil o universitaria- es la que define en qué consiste ser estudiante: mediante la *fabricación de unas jerarquías de excelencia* condiciona y hasta determina la respuesta adaptativa de los estudiantes y, por tanto, su manera de ser y de estar en su seno.

Si eso es así, y lo es, eso explica que me adhiera a la denuncia efectuada por Escudero Muñoz (1999): “La calidad de ahora representa una especie de bucle histórico que nos devuelve de lleno a su identificación con el propósito fundamental de servir a élites y minorías. La denominada calidad <<total>> significa que hay que recomponer todas las piezas del sistema para que sus procesos y resultados sean excelentes, y sirvan como marca de distinción para tan sólo unos pocos” (p.83).

Y eso explica también que insista en la pregunta que ya planteé en Lima: ¿Realmente el objetivo de la universidad es que la excelencia caracterice a todos los alumnos o, al tratarse de una etapa educativa no obligatoria, se renuncia a que esa condición se alcance por parte de todo el alumnado y se reserve para aquellos más “brillantes”?

Téngase en cuenta en este sentido, y no sólo como anécdota, que la excelencia es el único indicador sobre los estudiantes que se recoge en el más importante ranking mundial de las universidades, el *Ranking of World Universities* (ARWU) de la Shanghai Jiao Tong University, y que se concreta nada más y nada menos que así: estudiantes que han conseguido el Premio Nóbel. Pero ¡jojo!, no son estudiantes, son antiguos estudiantes que han conseguido ese reconocimiento pero ya como resultado de su quehacer profesional. No hay estudiantes Premio Nobel.

Según lo anterior, tendremos que buscar otros indicadores y criterios de excelencia para los estudiantes. ¿O será que ya empleamos algunos? ¿Cuáles?

2. Una reflexión sobre la confusión existente al respecto en el EEES

Cinco reflexiones breves resumen mi parecer al respecto:

a) Permítaseme empezar con una pregunta retórica: ¿Qué papel juegan en el desarrollo de las sociedades a lo largo de la historia aquellas personas que no han alcanzado el nivel de excelencia y que, sin embargo -y no sin esfuerzo ni tropiezos-, realizan su labor de una manera honesta, adecuada y eficaz, es decir, correcta, e incluso esporádicamente (no siempre) de una manera relativamente exitosa y creativa, aunque, eso sí, sin una extraordinaria brillantez? ¿Es relevante ese papel? ¿Podríamos prescindir de toda esa gente (que es lo mismo que decir que se prescinda de mí)?

Como se comprenderá, aunque sólo sea por instinto de supervivencia, confío en que la respuesta a esta última pregunta sea negativa.

Pero a donde realmente quiero ir a parar es que aún admitiendo que existen niveles de logro realmente excepcionales y que merecen sin duda nuestro aplauso y hasta el deseo de emularlos, eso no quiere decir que organicemos la existencia (menos aún la de un centro educativo) a partir de un criterio que excluye a quienes no logran ese nivel.

O, de hacerlo -permítaseme ahora la demagogia-, que se comience por evaluar la excelencia de los que imponen ese criterio (políticos), así como la de los que evalúan si la han alcanzado los demás (“expertos”).

Y es que la Universidad, como decía Ortega, puede aspirar a lo que sea, pero no puede fingir ser lo que no es: y no es un centro de excelencia para excelentes (una élite), sino un lugar donde a veces se producen actividades y se encuentran personas susceptibles de ser considerados así, porque eso es a lo que se aspira pero no siempre se logra, y en todo caso sin que ello suponga desmerecer otras realizaciones correctas¹; porque al fin esa no es una categoría de todo o nada sino que admite una graduación.

b) Las universidades, además, no tienen claro en qué consiste ser un estudiante excelente ² ni tampoco lo que supone un aprendizaje de calidad. No lo tienen claro interuniversitariamente, pues se manejan con criterios diferentes según sus contextos y posibilidades, y tampoco

¹ Como si ocurre, por ejemplo, con la política de sexenios de investigación en la universidad española, según la cual, todo lo que no se ajusta al canon no es que valga menos o poco, es que no vale nada de nada.

² Tampoco un profesor. Véase si no lo que se maneja en el Programa Docencia impulsado por la ANECA en España.

intrauniversitariamente, pues la ausencia de declaraciones institucionales explícitas es prácticamente absoluta. Sirva como ejemplo que he tratado de indagar sobre la idea de estudiante universitario que manejan tres de las más prestigiosas universidades del Mundo según los ranking como son Harvard, Yale y Princeton, a través del exhaustivo análisis de carácter sociológico sobre los criterios de admisión que ha realizado Karabel (2006), pero, francamente, me ha dejado casi donde estaba. Con todo, es un camino que podríamos explorar.

En cualquier caso, y exacerbando un poco las diferencias, lo cierto es que hay universidades, que se dicen populares, cuya razón de ser es la distribución del conocimiento científico entre amplias capas de la población y, especialmente, entre aquellas que por su origen social (generalmente de clase, pero también de ubicación geográfica) se encontraban tradicionalmente más alejadas de la universidad *clásica*. Pero también hay universidades desde las que se considera que lo anterior puede tener mucho mérito desde la perspectiva del desarrollo comunitario pero que lo que hacen no tiene ningún valor para la cultura universitaria *científica*, o para el desarrollo económico (industrial y comercial, productivo y mercantil). También hay universidades cuya pretensión es atender una demanda social de cualificación, y así van quemando etapas y dejando que la vida de sus alumnos la determine el mercado.

En el panorama general, además, encontramos que hay universidades públicas y privadas con planteamientos al respecto que coinciden y divergen sin que la titularidad pueda prevenirnos sobre su orientación. Y también que hay estados que aseguran una formación universitaria gratuita y para todos, sin especiales exigencias para el acceso y sin límite de tiempo (ni de convocatorias) para concluir los estudios, mientras que hay otros en los que todas estas dimensiones se abordan de una manera más restrictiva.

Siendo así, ¿cómo será que se entiende en cada una de ellas eso de la excelencia y el aprendizaje de calidad? ¿Hay alguna cuyo criterio puede imponerse *urbi et orbe* sobre el de las demás?

c) La sociología del conocimiento ha puesto de manifiesto las diferencias existentes entre las grandes áreas del saber científico. Así, hay un tipo de saberes, los propios de las ciencias experimentales, y en parte los de las ciencias tecnológicas y de la salud, que aceptan la existencia de un conocimiento universal, donde es posible identificar en principio criterios de excelencia tanto estrictamente científicos como asociados al desarrollo económico casi unívocos o, cuando menos, muy ampliamente compartidos.

Pero eso no es factible, y más aún, en absoluto deseable para las ciencias sociales y humanas, que al tener por objeto de estudio valores estéticos y actitudes morales y sociales propias de las diferentes culturas, se reclaman de un relativismo cultural que resulta incompatible con un criterio de excelencia universal.

Siendo así, ¿esto de la excelencia es sólo para las ciencias “duras”? Y, entonces, ¿qué queda para las otras?

Tengo para mí que ese debate no se ha dado en la universidad española salvo de manera soterrada, y buen ejemplo de ello es el arrinconamiento al que se ven sometidas las ciencias sociales y humanas en los programas de desarrollo del conocimiento denominados de I+d+i; o, sin ir más lejos, en los criterios para la clasificación de revistas. Todo lo cual, obviamente, repercute por mimesis en la manera de considerar el trabajo de los estudiantes.

d) Pese a tanto discurso y deliberación, al final, el rendimiento académico de los estudiantes es el único criterio que manejan de hecho las universidades, y no para hablar de la calidad de sus estudiantes (cosa que normalmente no hacen), sino para evaluar su propia calidad institucional. Así: medias académicas, número de convocatorias necesarias para superar una materia, años empleados en obtener la titulación, deserción y/o cambio de titulación, son el tipo de indicadores que más frecuentemente se utilizan.

Si bien, por mi parte tengo claro que un estudiante de calidad no se corresponde necesariamente con aquél que obtiene las calificaciones más altas.

¿Cuáles serán pues los indicadores alternativos al del rendimiento que deberíamos manejar?

e) Finalmente, todo esto pone en cuestión al modelo de enseñanza basado en las competencias. En efecto, quiero precisar que hay una orientación humanista de las competencias orientada a la formación integral del estudiante que se relaciona con la idea de un profesional reflexivo (Pérez Gómez, 2008) con la cual me siento muy identificado (Trillo, 2011), y en la que encajaría perfectamente la que presento más adelante.

Recuérdese que Pérez Gómez (2008) reclama para ese tipo de competencias la posibilidad de expresar “la conexión compleja e interactiva entre las tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y de los aspectos éticos e interpersonales” (p. 77).

No obstante, mi impresión es que lo que está sucediendo en las universidades europeas o al menos en las españolas, es que se está imponiendo una concepción de las competencias orientada a la empleabilidad y la productividad del estudiante. De tal manera que se corre el grave riesgo de reducir la experiencia universitaria a un mero entrenamiento de los estudiantes para que desarrollen determinadas competencias, que son las requeridas por sus potenciales empleadores, y para que rindan en una pruebas técnicas estandarizadas y validadas previamente que reducen la actividad a una solución instrumental de problemas (Angulo, 2008).

Siendo así, francamente, a mí todo eso me parece muy utilitarista, muy conductista, muy mecanicista y muy fragmentador del conocimiento, muy subordinado a las necesidades del empleo y, también, muy manipulador; esto último, especialmente, por el mensaje (antes implícito, hoy descarado) que conlleva para los jóvenes, respecto a que no hay otra alternativa más que la de integrarse en el Sistema y el subirse a la cinta transportadora.

3. Una propuesta de competencias discentes

Resumo muy esquemáticamente a continuación mi propuesta de caracterización de un estudiante de calidad, y que ya fue presentada en el Congreso de AIDU en Lima (Trillo, 2010); hablaba entonces de:

Un estudiante que asume su doble rol como aprendiz y como miembro activo, reflexivo y crítico de la comunidad universitaria (Bolívar, 2005; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Zabalza, 2002).

Un estudiante que como aprendiz, y respecto a su formación académica, cabe decir que adopta las siguientes actitudes³ (Trillo y Méndez, 2011; Méndez y Trillo, 2010):

De compromiso con un proyecto personal de profesión.

De reconstrucción crítica del conocimiento establecido.

De interrogación y posicionamiento personal en el proceso de aprendizaje.

De cooperación entre iguales

De colaboración y demanda en relación con el profesorado

Referencias Bibliográficas

Angulo, Félix (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la Universidad. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Bolívar, Antonio (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10), 93-123.

Escudero Muñoz, Juan Manuel (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 285.

Karabel, Jerome (2006). *The Chosen. The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston: Mariners Books/Houghton Mifflin Company

³ No lo creo necesario, pero no sobra recordar que una actitud es, desde los tiempos de Allport, una predisposición para actuar.

- Martínez Martín, Miquel; Buxarrais Estrada, Rosa M^a y Esteban Bara, Francisco (2002). La Universidad como Espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Méndez García, Rosa M^a y Trillo Alonso, Felipe (2010). El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad. *Revista de Educación (MEC)*, 353, 329-360.
- Pérez Gómez, Ángel (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Quintanilla, Miguel Ángel (1998). El reto de la calidad de las universidades. En Porte, Jaume y Lladonosa, Manuel (Coords.), *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Trillo, Felipe y Méndez García, Rosa M^a (2001). Los estudiantes y la Universidad: una cuestión de actitudes. *Revista de Innovación Educativa*, 11, 175-188.
- Trillo, Felipe (2010). Estudiantes universitarios de calidad. *Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista*. CD/Rom. Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima. (ISBN: 978-612-4057-32-8)
- Trillo, Felipe (2011). La evaluación de las competencias en la Universidad: ¿Qué va antes? En Miguel Ángel Zabalza. y Rivera, Alicia (Coords.), *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria: espacios, prácticas y actores*. México: Domzen.
- Zabalza, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

5.1.2.

Título:

El alumnado como agente de información y la entrevista como instrumento de recogida dentro del grupo de investigación EDUCS-GEVAP

Autor/a (es/as):

Medina, Elisa Navarro [Universidad de Murcia]

Resumo:

Problemática: Todo proceso planificado de enseñanza y aprendizaje se lleva a la práctica de la mano de dos agentes principales. Un docente que ejecuta en el aula un currículo previamente seleccionado y unos estudiantes que reciben e interpretan ese contenido seleccionado. Dicha interpretación es realizada en base a sus esquemas interpretativos, donde se conjugan el conocimiento disciplinar y aquel derivado de sus experiencias vitales. Nuestra investigación se basa en el alumnado como agente de información, donde primamos conocer cuál es su aprendizaje real (Gimeno, 2010) dando significado a sus aportaciones. Apostamos por una investigación dirigida a “dar sentido y a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada” (Bolívar, 2002, p. 6) por los alumnos. Nuestro grupo concibe la enseñanza entendida en su propio contexto y, en tal caso, estimamos que no podemos obviar las dimensiones conceptuales, emotivas y morales que se derivan de las respuestas de los alumnos. Dichas apreciaciones difícilmente pueden ser tomadas con instrumentos que encorsetan la realidad y que no permiten dar sentido “a la experiencia humana” (Bolívar, 2002) que el alumno vive a través de la educación.

Metodología: La comunicación presentada expone el modelo de investigación que este grupo sigue, basado en los estudiantes como agentes de información y en la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio: Esta comunicación sintetiza cómo, tras varios procesos investigativos anteriores (detallados en Navarro et al., 2008), hemos convertido la entrevista semiestructurada como la herramienta que mejor se adapta a nuestros objetivos de investigación, ofreciéndonos una gran riqueza de informaciones y matices que difícilmente conseguiríamos con otros instrumentos. Una imagen detallada de ello, de nuestro modo de proceder con el alumno y de utilizar la entrevista, la daremos en este trabajo.

2.-Procedimientos de evaluación: partiendo de la corriente de investigación articulada en torno a la “voz del alumnado” para la obtención de la información, pero sin desconsiderar la necesaria complementariedad que pueden ofrecer docentes y análisis de documentos para conocer cómo se evalúan, presentaremos tres trabajos situados en la Universidad de Murcia, la Universidad de A Coruña y la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina).

Todo proceso planificado de enseñanza y aprendizaje se lleva a la práctica de la mano de dos agentes principales. Un docente que ejecuta en el aula un currículo previamente seleccionado y unos estudiantes que reciben e interpretan ese contenido seleccionado. Dicha interpretación es realizada en base a sus esquemas interpretativos, donde se conjugan el conocimiento disciplinar y aquel derivado de sus experiencias vitales. Nuestra investigación se basa en el alumnado como agente de información, donde primamos conocer cuál es su aprendizaje real (Gimeno, 2010)

dando significado a sus aportaciones. Apostamos por una investigación dirigida a “dar sentido y a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada” (Bolívar, 2002, p. 6) por los alumnos. Nuestro grupo concibe la enseñanza entendida en su propio contexto y, en tal caso, estimamos que no podemos obviar las dimensiones conceptuales, emotivas y morales que se derivan de las respuestas de los alumnos. Dichas apreciaciones difícilmente pueden ser tomadas con instrumentos que encorsetan la realidad y que no permiten dar sentido “a la experiencia humana” (Bolívar, 2002) que el alumno vive a través de la educación. Para ello, creemos pertinente sintetizar cómo, tras varios procesos investigativos anteriores (Navarro et al., 2008), hemos convertido la entrevista semiestructurada como la herramienta que mejor se adapta a nuestros objetivos de investigación, ofreciéndonos una gran riqueza de informaciones y matices que difícilmente conseguiríamos con otros instrumentos.

La importancia de las concepciones del alumnado en el proceso educativo

Cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje requiere, por parte del alumnado, una reinterpretación de ese contenido enseñado. Dicho proceso es realizado en base a sus esquemas interpretativos, donde se conjugan a su vez, el conocimiento escolar y aquel derivado de sus experiencias vitales. Se producen, por tanto, la interacción entre dos tipos de conocimiento que cohabitan en la mente de los estudiantes: las interacciones entre -la lógica de- los conocimientos que pretendemos enseñar y -la lógica de- los conocimientos que suelen manejar los estudiantes en sus contextos experienciales. Para conocer en qué grado se dan dichas interacciones, cómo repercuten en los procesos de enseñanza, y con el fin de poder elaborar propuestas educativas cuyo objetivo sea el aprendizaje real (Gimeno, 2010) de los alumnos, es preciso “conocer cómo piensan nuestros alumnos, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cuál es la lógica de ese conocimiento, cómo podría mejorar y complejizarse, [...]” (García Pérez, 2002).

En este sentido, han sido distintas las perspectivas científicas que han abordado las concepciones de los estudiantes. Quizás la más numerosa ha sido la psicológica y, en particular, la psicología constructivista. El foco de atención principal de esta teoría psicológica se basa en que la mayoría de los nuevos aprendizajes se construyen en interacción con lo que el alumno ya sabe. De este modo, las interpretaciones actuales del aprendizaje que se hacen desde el campo didáctico coinciden en valorar la importancia en el aprendizaje de las ideas y concepciones que los alumnos ya manejan, convirtiéndose éstas en un foco de atención imprescindible para mejorar nuestra labor educadora. Por supuesto, no vamos a entrar aquí en el amplio debate generado en torno a la validez o no del constructivismo como mecanismo de interpretación de la

realidad educativa, sino que tomaremos como base de nuestros planteamientos la premisa de esta teoría de que el conocimiento es tomado como un proceso de construcción, como acción situada y social, como algo provisional y relativo.

Las concepciones nos permiten, por tanto, interpretar el mundo en el que vivimos, pues actúan como organizadores de la realidad en nuestra mente, agrupadas en categorías relacionadas entre sí. Entendemos por concepciones el “conjunto de conocimientos de que dispone el niño, que le sirve en todo momento para dar sentido al mundo en que vive y para interpretar y predecir la experiencia” (Cubero, 1996, p. 11).

Pero no sólo desde la perspectiva psicológica del constructivismo se han investigado las concepciones de los estudiantes. Desde diversas subdisciplinas y líneas de trabajo -Psicología del desarrollo y de la educación, Psicología social y Psicología ambiental-, se pueden obtener conclusiones básicas en relación con las concepciones. Ante todo, la Psicología se ha ocupado del propio concepto de representación. Ha realizado, además, aportaciones en relación con la formación de las representaciones, los elementos que las componen, su funcionalidad en la vida cotidiana, sus diferencias con las elaboraciones científicas, etc. Pero no solamente la Psicología ha intentado establecer mecanismos de comprensión de las concepciones de los alumnos; disciplinas como la Sociología, la Geografía o la Antropología, en colaboración o no con la Psicología, han establecido enfoques a partir de los cuales comprender las concepciones. García Pérez (2002) resume estas aportaciones en tres grandes líneas: la aportación de las perspectivas psicológicas tienen que ver, sobre todo, con las características básicas de las concepciones, su naturaleza, su génesis y sus mecanismos de construcción; las perspectivas de carácter sociológico y psicosocial nos ayudan a entender el carácter social de las concepciones; la perspectiva de las representaciones espaciales -o del espacio subjetivo- clarifica, sobre todo, aspectos relacionados con la dimensión espacial de las concepciones.

De este modo, y teniendo en cuenta las aportaciones realizadas desde los diversos campos de conocimiento, en las concepciones del alumnado hay que tener en cuenta una serie de características que nos permitirán definir las. En primer lugar, la *organización interna de las concepciones*, es decir, su coherencia. Hay que tener en cuenta que los alumnos elaboran conocimiento tanto en sus contextos experienciales cotidianos como en el contexto escolar. Por tanto, sus “ideas” contienen tanto componentes de conocimiento cotidiano como componentes de conocimiento escolar. En el área de las Ciencias Sociales, autores como Audigier (1988) y Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon (1994) señalan tres tipos de componentes fundamentales en las representaciones de los alumnos: los experienciales, los ambientales -entendidos como los de su entorno cotidiano- y los escolares -propriadamente dichos-.

En segundo lugar hay que tener en cuenta la *funcionalidad de las concepciones*, en el sentido de que son útiles pues tienen un valor funcional que permiten la resolución de problemas cotidianos.

En tercer lugar, se ha de ser consciente de la *estabilidad de las concepciones en el tiempo y de su resistencia al cambio*, pues muchas veces esas concepciones son mantenidas, incluso cuando la enseñanza está planificada expresamente para cambiarlas. Sin embargo, factores tales como que los alumnos no cuestionen sus propias ideas, que las ideas no están aisladas, sino en un sistema superior de conocimientos, el carácter funcional de la representación -si es útil, por qué cambiarla-, o la consolidación en el propio sistema educativo de los errores, lleva a que, en ocasiones, sea difícil modificar esas concepciones.

En cuarto lugar, *las concepciones manifiestan el desarrollo psicológico del alumno*, que se modifican, a su vez, por la interacción social constante. De este modo, las experiencias vividas por los estudiantes, los estereotipos sociales adquiridos en el ámbito familiar o las ideas continuamente transmitidas por los medios de comunicación constituyen un determinante fundamental de las concepciones que suelen manifestar los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la gran cantidad de tiempo que el alumno pasa en el aula también condiciona sus concepciones, por lo que será necesario no olvidar la importancia del contexto social escolar -relaciones no solamente escolares, sino también personal, de interacción grupal, etc.- para comprender las concepciones.

En quinto lugar, hay que ser conscientes de que *las concepciones son comunes a grupos de individuos*, pues “el conocimiento está normativizado y convencionalizado en una cultura” y, por tanto, se comparten “modos de referirse y hablar sobre los hechos”, lo que da lugar a una potente fuente de homogeneización (Cubero, 1996, p. 42)

En sexto lugar, *las concepciones de los alumnos pueden diferir de las explicaciones científicas*. Estas diferencias, comúnmente admitidas, no sólo se dan en cuanto a los contenidos que estudiantes y mundo científico manejan sobre un mismo hecho, sino también en cuanto a los instrumentos de construcción, los contextos de elaboración, los objetivos y fines para los que se elaboran, la organización interna y la estructura representacional (Cubero, 1996, p. 30). Sin embargo, y tal y como señala García Pérez (2002) "algunos modelos explicativos de los niños y adolescentes guardan cierta similitud con determinadas explicaciones existentes a lo largo de la historia de la ciencia, tal vez debido a que tanto unas como otras son el resultado “natural” de la experiencia” (p. 197).

Y, por último y en séptimo lugar, hay que tener en cuenta *el carácter implícito o explícito de las concepciones*. Son “concepciones implícitas aquellas que el individuo no utiliza conscientemente para analizar la realidad, sino que “ve” a través de ellas, mientras que las

explícitas se utilizarían de una forma consciente” (García Pérez, 2002, p. 197). Pues bien, si analizamos cualquier tipo de concepciones presentes en el contexto escolar tendríamos que admitir que tienen componentes explícitos e implícitos, lo que de nuevo tiene que ver con los componentes cotidianos o escolar del conocimiento de los alumnos, aspecto referenciado anteriormente.

Si consideramos estas características desde una perspectiva más didáctica, teniendo en cuenta los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y las personas que van a aprender, la cuestión de las concepciones de los alumnos adquiere matices diferentes. Para García Pérez (2002)

la perspectiva didáctica acerca de las concepciones de los alumnos es una perspectiva integradora, en la medida en que permite sacar partido a aportaciones realizadas desde otras perspectivas científicas [...] reorientándolas hacia el campo de la enseñanza; y es, al mismo tiempo, una perspectiva específica en cuanto que aborda la cuestión de las concepciones con una óptica peculiar, que tiene en cuenta, por ejemplo, aspectos como la relación de las concepciones de los individuos (los alumnos en este caso) con los contenidos de enseñanza (es decir con el conocimiento escolar), las dificultades específicas que afectan a la progresión de dichas concepciones, el carácter más o menos compartido (en el aula) de determinados sistemas de ideas, etc. (p. 225).

Esta consideración de las concepciones de los alumnos desde una perspectiva más didáctica (García Pérez, 1999; 2001) lleva a plantearlas no únicamente en el cómo enseñar, sino también en el qué enseñar en la medida en la que pueden determinar el conocimiento escolar⁴ (García Pérez, 2002). De este modo, para la investigación didáctica son más interesantes las concepciones generales del sistema de ideas de los alumnos que las ideas específicas, correspondientes a los conceptos científicos, ideas que, por otro lado, quedan incluidas en esas concepciones generales. En este sentido, Audigier (1988) señala que las relaciones entre las representaciones de los estudiantes y el conocimiento científico no deben ser opuestas. Por tanto, el papel del docente debe ser trabajar en base a ellas para, por un lado, enriquecerlas, modificarlas, y por otro, para que los alumnos vayan siendo capaces de incorporar los planteamientos científicos a su mundo cotidiano. Asimismo, García Pérez (2002) señala que en el campo de estudio de las concepciones de los alumnos en las Ciencias Sociales “no le vemos un interés especial a la exploración de informaciones escolares concretas, sino más bien a la indagación de los constructos más básicos y potentes que subyacen” (p. 231).

4 Han sido numerosos los trabajos que han abordado el uso de las concepciones de los alumnos e igualmente, podemos encontrar autores que advierten acerca de la inutilidad e incluso de los posibles perjuicios de un uso inadecuado -o no bien entendido- de este concepto, así como del riesgo de que queden en un segundo plano otros campos importantes de la investigación didáctica (Daudel, 1992).

Los primeros estudios sobre el papel de las concepciones de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias sociales se ceñían, básicamente, a constatar el error o la deficiencia conceptual por parte de los alumnos. La finalidad de estos primeros trabajos era detectar las “dificultades” para pasar a transmitirles los conceptos “verdaderos”. Unidos a ellos, otros estudios consideraban las concepciones centradas en detectar -mediante el uso de tests- los cambios producidos en éstas mediante los procesos de enseñanza -con pruebas evaluativas iniciales y finales-. Otros trabajos consideraban las concepciones de los alumnos estrechamente vinculadas con los problemas de aprendizaje (Audigier, 1994), en el sentido de que éstas son obstáculos para el aprendizaje (Maestro González, 1997). Desde estos planteamientos, para salvar esos obstáculos no habría que sustituirlos -tarea que no resulta sencilla-, sino trabajar sobre ellos para encauzarlos en sentido correcto. Posteriormente, diversos estudios desde el ámbito francés (Audigier, 1988; 1992) y desde el anglosajón (Mchoul, 1990) hicieron hincapié en la consideración de las concepciones de los alumnos como conocimiento diferente del disciplinar, sin que lleguen a constituir un error o un estorbo para el aprendizaje, sino como un avance decisivo en los planteamientos didácticos. En la base de estos planteamientos se encuentra la validez del conocimiento cotidiano en igualdad de condiciones con el conocimiento científico disciplinar, constituyéndose las concepciones de los alumnos como un supuesto sobre el que reformular el conocimiento escolar (García Pérez y Porlán, 2000).

A este respecto y tomando como base fundamental lo dicho hasta el momento, en el grupo de investigación EDUCS-GEVAP consideramos sumamente relevante conocer algunas perspectivas de la importancia de las ideas, concepciones o representaciones de los estudiantes en torno a los procesos de enseñanza, y en particular, como justificación de nuestra investigación⁵, vincular las concepciones de Historia de España de los estudiantes de segundo de Bachillerato como mecanismo para su educación ciudadana. Si tomamos para ello las investigaciones realizadas al respecto por otros autores, así como el proceso de perfeccionamiento de las distintas técnicas de investigación utilizadas por este grupo hasta el momento (Navarro et al., 2008), consideramos la entrevista semiestructurada como la herramienta más adecuada para los objetivos que nos planteamos.

La entrevista como instrumento de recogida de datos

El valor que consideramos que se le debe conceder a las herramientas utilizadas en los procesos de investigación llevados a cabo por nuestro grupo es indudable. Entender que la estrategia

5 Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado: “La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Un estudio de los resultados al concluir el Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad” (EDU2010-16286).

utilizada determina en buena medida nuestros resultados de investigación es una premisa imprescindible en los trabajos vinculados al área de las Ciencias Sociales. En este sentido, la utilización de la entrevista semiestructurada como técnica de investigación frente a otras posibles, recae en la importancia que para nosotros tiene “encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz Olabuénaga, 2009, p. 166) y que en nuestro caso se particulariza en conocer el conocimiento histórico y ciudadano que maneja el alumnado. En definitiva, conocer sus concepciones históricas en relación a su desarrollo como ciudadanos participativos, democráticos y conscientes de la realidad en la que viven. En este sentido, hemos de tener en cuenta que, tal y como señala Ruiz Olabuénaga (2009) la entrevista “toma la forma de relato de un suceso, narrado por la misma persona que lo ha experimentado, y desde su punto de vista” (p. 167). Esta última idea nos permite señalar, que para nuestra investigación se recurre a la visión de la Historia y de la formación ciudadana desde el punto de vista del alumnado.

Así pues, el uso de la entrevista semiestructurada se basa en que el entrevistado cuenta con un patrón de preguntas, el mismo para todos los sujetos de la muestra, el cual escuchan en el mismo orden y formato. Este orden es importante pues lleva de un contenido a otro. El uso de este patrón nos permite, a su vez, ir adaptando las preguntas a las necesidades del entrevistado de cara a conseguir el máximo de información posible en relación con los objetivos de la investigación. De la misma forma, el entrevistador no expresa su opinión ni interpreta el sentido de las respuestas, sino que procura mantener un rol neutral (Ruiz Olabuénaga, 2009). Evidentemente, conocemos las limitaciones que nuestro propio estudio tiene y es que al tratarse de una entrevista, muchos temas, concepciones e ideas del alumnado no quedan recogidas. Sin embargo, sí estimamos que abarcamos un importante grueso de información. Del mismo modo, conviene matizar que aunque la entrevista incide principalmente en contenidos estudiados en Historia de España en segundo de Bachillerato, las argumentaciones y reflexiones del alumnado pueden proceder de otras fuentes de información, de otros contextos y realidades.

Para comprender la naturaleza del instrumento es preciso enumerar, aunque sea sucintamente, las distintas dimensiones que la entrevista recoge, pues permitirá darnos un enfoque globalizador que facilitará su comprensión. La entrevista se inicia con lo que denominamos como datos de identificación del entrevistado que recogen diversas informaciones de gran utilidad, primero porque ayudan a establecer una relación de comunicación entre entrevistador y entrevistado y segundo porque establecen un conjunto de datos que nos permite caracterizar a la muestra. Así, los datos de identificación recogen principalmente información sobre tres temáticas:

1. La provincia, universidad y titulación de grado que cursa, así como el género y la edad.
2. El segundo apartado recoge datos referentes a su curso de Historia de España en segundo de Bachillerato, a través de los siguientes ítems:
 - Nombre y localidad del instituto donde se realizó segundo de Bachillerato.
 - Modalidad de Bachillerato estudiado.
 - Grupo de Bachillerato, en caso de que hubiesen varios dentro de la misma modalidad.
 - Nota final del Bachillerato.
 - Nota de Historia en Bachillerato.
 - Año en que se cursó Historia de España en segundo de Bachillerato.
3. El tercer apartado hace referencia a las PAU, recogiendo sus datos en torno a:
 - Año de realización de la prueba.
 - Convocatoria (junio o septiembre).
 - Nota final en la prueba.
 - Nota de Historia de España.

Seguidamente, la entrevista aborda seis dimensiones: contexto, docente, metodología, contenido, aprendizaje y motivación y propuestas de mejora y autoevaluación. La primera de esas dimensiones referida al contexto permite poner al alumnado en antecedentes haciendo un repaso por las características de su centro, el aula, los compañeros, la convivencia y su sentimiento hacia las clases de Historia. La segunda refleja la figura del docente, desde sus características personales e ideológicas hasta la valoración de su actividad, su interés por la enseñanza y la finalidad con la que trabaja la Historia en sus clases. La tercera plantea una descripción de una clase habitual, recogiendo un inventario de recursos utilizados por el docente, así como su forma de trabajar la materia durante el curso (bien a través de una perspectiva temporal o con la resolución de problemas y su vinculación con noticias de actualidad).

La cuarta entra de lleno en el contenido. Con esta dimensión pretendemos acceder a los tres tipos de conocimiento desarrollado a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje: declarativo, procedimental y valorativo, a través de, por un lado, el recuerdo libre y, por otro, de cuatro supuestos con diferentes temáticas. Así, en la ficha del recuerdo libre se le pide al alumnado que intente hacer un mapa o un resumen de las distintas etapas históricas estudiadas en la asignatura de Historia de España de Bachillerato con la finalidad de conocer qué contenidos recuerda de todo lo estudiado durante el curso y si es capaz de establecer relaciones entre dicho contenido. Seguidamente se le presentan al alumnado cuatro supuestos en torno a distintos temas trabajados en la materia que, además, poseen una importante relevancia en la actualidad política, social y cultural de nuestro país. La condición principal que se le exige al

alumnado es que deben utilizar argumentos históricos para dar respuesta a las preguntas planteadas. Los temas trabajados son:

1. *El derecho al voto y la reforma constitucional*, que se plantea a través del problema de la disminución en la edad de sufragio. Este supuesto consiste en la presentación de dos noticias, una a favor y otra en contra de la reforma, donde se le pide al alumnado no sólo la relación con los contenidos de Historia, sino su posicionamiento en torno a dicho cambio, especialmente vinculado con la construcción de la democracia. La elección de esta temática estriba en la incidencia de esta reforma en la organización política y electoral del país, así como en el desarrollo de la participación democrática de nuestros jóvenes en las decisiones políticas de nuestro país. Las preguntas giran en torno a cuestiones como el momento histórico en que se accedió al derecho al voto en España, si el hecho de disminuir la edad de voto puede fomentar la participación ciudadana, si España ha tardado lo mismo que otros países en acceder al derecho al voto y cuáles han sido las razones históricas que lo han determinado, si consideran que se puede dar un sufragio censitario, etc.

2. *La reforma constitucional en la ley de sucesión al trono*, trabajado a través de dos artículos, en principio contradictorios, de la Constitución (artículo 57 y artículo 14). Este supuesto incide en la realidad política de España como una monarquía parlamentaria, donde se pone de manifiesto no sólo el papel de la Corona en el sistema político, sino también la incidencia de ésta y de su realidad sucesoria en un tema de candente actualidad como es la promoción de la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres. Las preguntas realizadas abordan contenido histórico y relaciones causales, así como aspectos más vinculados a la actitud del alumnado frente a la institución monárquica, como por ejemplo, en relación a por qué en España no pueden reinar las mujeres y si siempre ha sido así, si ha habido reinas en otros momentos históricos, las diferencias existentes entre la monarquía actual y la del siglo XIX, el papel de esta institución en la realidad política, si consideran pertinente que en el futuro se siga manteniendo o creen que podría suprimirse.

3. *La guerra civil y la memoria histórica*, queda recogida a partir de la imagen de Robert Capa, *Death of a Loyalist Soldier*. Con este supuesto, de marcado carácter político y social, pretendemos incidir en una temática ampliamente trabajada desde la materia de Historia de España, que aún tiene vigencia por las repercusiones que está teniendo en la actualidad, tanto en cuestiones políticas (con la discrepancia de opiniones entre los diversos partidos políticos), como sociales (con el papel de las víctimas en las últimas decisiones judiciales) y culturales (con la eliminación de los símbolos franquistas). Así, las preguntas para este supuesto se centran en conocer las causas de la guerra civil, la vinculación de los bandos de la guerra con los

partidos políticos mayoritarios, la superación o no del conflicto, el posicionamiento del alumnado en torno a la memoria histórica, etc.

4. *El retraso económico de España*, reflejado en un recorte de prensa que analiza las diversas realidades de Alemania y España ante la actual crisis, no sólo económica sino también social. A través de este supuesto pretendemos que el alumnado ponga de manifiesto su capacidad de relación entre los contenidos económicos estudiados durante el curso, pero también que establezca modelos de cambio económico y social que permitan una evolución sostenible en el sistema capitalista actual. Por ello, se les cuestiona por aspectos relativos a las causas para que Alemania esté saliendo de la crisis y España no, a si esos aspectos están vinculados con cuestiones históricas, si hay causas que justifiquen ese cierto retraso económico español y cuáles creen ellos que serían las medidas económicas que fomentarían su mejora.

La quinta dimensión recoge aspectos referentes a la motivación para el aprendizaje de la Historia, a los factores positivos y negativos que el alumnado considera que influyeron en el desarrollo del curso.

Finalmente, la sexta dimensión recoge un inventario de propuestas de mejora en torno a la enseñanza de la Historia así como una metarreflexión en torno a lo aprendido durante el curso con dicha materia así como sus finalidades, a través de cuestiones tales como: *¿Qué crees que aprendiste con la materia de Historia en Bachillerato? ¿Cuál crees que es la finalidad de la enseñanza de la Historia? ¿Para qué crees que te sirve la enseñanza de la Historia? ¿Qué aspectos de la Historia te han permitido formarte como ciudadano?* La importancia del planteamiento de estas cuestiones estriba en la relevancia que tiene la valoración que cada alumno hace de su propia formación histórica, de la finalidad y utilidad de ésta y de su vinculación con su desarrollo como ciudadano democrático y participativo en una sociedad en constante cambio.

Con esta estructura, la duración de la entrevista oscila entre los 25 y 35 minutos, dependiendo de la amplitud y profundidad de las respuestas del alumnado y está poniendo de manifiesto cuál es el aprendizaje ciudadano que los estudiantes han adquirido a través de la enseñanza de la Historia.

Los primeros resultados de nuestro trabajo están dejando patente la utilidad de los instrumentos de investigación cualitativa para tomar información de aquellas prácticas y realidades que acontecen dentro de las aulas. Igualmente, la utilización de una entrevista semiestructurada, con unos objetivos claramente definidos, ayuda a comprender y entender el contenido histórico que el alumnado maneja y cómo lo aplica a situaciones y problemáticas cotidianas. Asimismo, esta técnica de investigación, pese a estar previamente establecida, no encorseta las respuestas de los estudiantes y éstos se sienten con la posibilidad de expresarse sin limitaciones, lo que nos ofrece

una gran cantidad de respuestas y aportaciones, de distinto tipo y calidad. Dichas respuestas, el análisis cualitativo de los resultados, se ha realizado siguiendo el enfoque propuesto por Miles y Huberman (1984), para quienes dicho análisis es un proceso que consiste en "dar sentido" a la información textual. Eso significa que, por una parte, tenemos que reducir ese conjunto de datos a un mapa de significados, de forma que trabajemos con un número manejable de elementos; y por otra, que tenemos que dar a esos datos una disposición y una representación significativa para, finalmente, poder extraer y verificar una serie de conclusiones comprensivas de esa realidad estudiada (Rodríguez, Gil y García, 1996). Se pone el énfasis "en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos [...] en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares" (Bolívar, 2002, p. 11). Así, el desarrollo del proceso de análisis cualitativo puede clarificarse con dos apartados fundamentales, el primero de reducción de la información, que conlleva cuatro tareas fundamentales: a) establecimiento de un sistema de categorías y de códigos; b) determinación de las unidades de análisis; c) asignación de los elementos de significado a las categorías y códigos establecidos; y d) agrupamiento de tales categorías y códigos, con los elementos que incluye, en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior, globalizador. Este análisis por categorías permite ser aplicado a todas las entrevistas, permitiendo, a su vez, establecer relaciones causales entre las categorías (Bolívar, 2002). El segundo apartado recoge la disposición, el tratamiento y la interpretación de la información.

Así, y concretando el tratamiento de los resultados realizado, la técnica utilizada ha sido el análisis de contenido. Esta técnica se convirtió, a finales del siglo XIX, en una de las más usadas en las investigaciones en Ciencias Sociales, adquiriendo una relevancia desconocida hasta entonces a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos (Piñuel, 2002, p. 2).

Para algunos autores cualquier estudio -con espíritu crítico- de un mensaje constituye ya un "análisis de contenido". Es cierto que, ante cualquier mensaje, hemos de hacer cierto esfuerzo por descubrir su significado y esto implica una tarea de "análisis". Pero cuando se habla específicamente de "análisis de contenido", no se piensa en la simple función de recepción comprensiva de un mensaje, ni tampoco en el ejercicio básico de la crítica, aunque ésta sea evidentemente su base. La mayoría de los autores están de acuerdo en que se alude a los principios de la investigación científica y que implica, por lo tanto, la aplicación sistemática de reglas y de procedimientos metódicos. Por tanto, además de la identificación o cuantificación de componentes, debe concebirse como una fundada descripción de los contenidos, así como una interpretación, lo más exacta posible, de sus características, sus principios y relaciones. Esto último es de vital importancia, ya que la sola identificación de los componentes no puede desvelar sus relaciones, ni la interacción existente entre los diversos elementos y variables.

Más concretamente, se define el análisis de contenido como [...] el conjunto de procedimientos interpretativos, de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, p. 2).

Por otra parte, conviene recordar brevemente que las unidades de análisis son los elementos sobre los que se focaliza el estudio y, al respecto podemos distinguir, tal y como señala Krippendorff (1990), tres tipos de unidades en el análisis de contenido:

- Las *unidades de muestreo* son las unidades materiales que, en su conjunto, forman el universo a investigar. En nuestro caso, las unidades materiales se corresponden con las transcripciones de las entrevistas.
- Las *unidades de registro* son las partes susceptibles de análisis en que se divide la unidad de muestreo. Hacen referencia al contenido que puede ser categorizado, descrito, analizado e interpretado dentro de cada una de las unidades de muestreo. Si lo circunscribimos a nuestra investigación, las unidades de registro toman forma en las partes de la entrevista y, como hemos mencionado en páginas precedentes, hacen referencia a las respuestas que los entrevistados dan para cada una de las dimensiones de investigación propuestas.
- Las *unidades de contexto* son unidades más amplias que las unidades de muestreo. Hacen referencia al contexto en el que se ubican los textos a analizar y que pueden tener cierta influencia en la valoración e interpretación realizada en las unidades de registro. Las unidades de contexto en nuestro caso hacen referencia a las características particulares de cada uno de los entrevistados.

Igualmente, podemos definir las variables e indicadores de análisis, que cobran importancia a la hora de la interpretación de los resultados. Las variables son los elementos que sintetizan o abrevian conceptualmente los aspectos que se desean conocer acerca de las unidades de análisis y que adquieren distinto valor y significado dependiendo de la posición teórica adoptada. El conjunto de valores en que se divide una variable puede denominarse como "sistema de valores" o "sistema de categorías" (García Díaz, 1999). En nuestro caso, este sistema de categorías queda configurado en torno a cinco variables correspondientes con los problemas de investigación planteados. Estas variables o categorías nos permiten clasificar los datos y realizar generalizaciones en torno al grupo de alumnos estudiados.

Por último, señalar que todo este trabajo cualitativo de investigación lo estamos llevando a cabo con el uso del programa de análisis Atlas.Ti (4.2.), en cual nos ofrece un soporte amplio y con herramientas variadas para atender a la complejidad y cantidad de datos manejados.

A modo de conclusión

Mejorar la práctica educativa, incidir en los procesos de aula que en ella se dan, en aportar herramientas útiles para el trabajo de los docentes, pasa por conocer qué y cómo perciben la enseñanza los estudiantes pero, sobre todo, conocer qué queda en ellos tras un periodo de formación. Ante este supuesto, entendemos que las concepciones y representaciones de los estudiantes son la clave sobre la que proponer esos ansiados cambios, pues de nada servirá un cambio si no está adaptado a la realidad de nuestros alumnos. Sin embargo, acceder a ese conocimiento no siempre resulta sencillo. Es imprescindible entender que esa realidad no es medible y cuantificable en términos cuantitativos, sino que requiere de otras herramientas y técnicas más abiertas y flexibles donde predomine la concepción cualitativa de la investigación. A este respecto, la entrevista, tal y como la hemos concebido desde nuestro grupo como instrumento de recogida de información se ha convertido en una herramienta que abre infinitas posibilidades. Junto a ella, el análisis de contenido que de ella realizamos termina cerrando un proceso investigativo donde contamos con un agente participante -el alumno-, un instrumento - la entrevista- y un sistema de análisis cualitativo -el análisis de contenido-.

Referencias bibliográficas

- Audigier, François (1988). Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs. *Revue Française de Pédagogie*, 85, pp. 5-9.
- Audigier, François (1992). Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-33.
- Audigier, François (1994). Des élèves, des villes. Représentations et didactique. *Revue de Géographie de Lyon*, 69, 205-219.
- Audigier, François, Crémieux, Colette et Tutiaux-Guillon, Nicole (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.
- Bolívar, Antonio (2002). “¿De nobis ipse silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 4

(1). Consultado el 20 de Octubre de 2011 desde <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

- Cubero, Rosario. (1996). *Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en educación primaria*. Tesis Doctoral en Pedagogía, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Daudel, Christian (1992). La géographie scolaire et son apprentissage: connaissance et intérêt. *Revue de Géographie de Lyon*, 67, pp. 93-113.
- García Díaz, J. Eduardo. (1999). Una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela*, 37, 15-32.
- García Pérez, Francisco Florentino (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 39, 7-16.
- García Pérez, Francisco Florentino (2001). Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto GEA-CLÍO y Xosé Manuel Souto (Comp.). *La Didàctica dela Geografia i la Història en un món globalitzat i divers* (pp. 156-170). Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià.
- García Pérez, Francisco Florentino (2002). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- García Pérez, Francisco Florentino y Porlán, Rafael (2000). El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205. Consultado el 15 de marzo de 2010 desde <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>
- Gimeno Sacristán, José (Coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Maestro González, Pilar (1997). *Historiografía y enseñanza de la historia*. Tesis doctoral de Ciencias Sociales, Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Mchoul, Alec (1990). Commonsense geography. *Geographical Education*, 6 (2), 50-53.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, California: Sage.

Navarro, Elisa, García, María Luisa, Martínez, María Elena (2008). *Instrumentos de evaluación: experiencias de un grupo de investigación*. Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Universidad de Valencia, Valencia, España.

Piñuel Raigada, José Luis (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.

Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier, y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (2009). *Metodología de la investigación cualitativa (4ª Ed.)*. Bilbao: Universidad de Deusto.

5.1.3.

Título:

Procedimientos de evaluación en los Grado de Pedagogía y Educación Social de la Universidad de Murcia: voces de los estudiantes

Autor/a (es/as):

Hernández, María Luisa García [Universidad de Murcia]

Martínez, María José Bolarín [Universidad de Murcia]

Resumo:

Problemática: La evaluación del alumno universitario es entendida como un proceso de recogida de información que tiene una doble finalidad, por un lado, la certificación académica de los aprendizajes adquiridos por el alumnado y, por otro lado, informar y orientar al alumno sobre sus progresos y deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambas funciones están destinadas a la mejora de la calidad docente, donde el alumnado cobra un papel protagonista.

Desde esta perspectiva, en nuestra investigación partimos de dos planteamientos: 1) las percepciones e interpretaciones de los estudiantes son fundamentales para poder conocer y comprender cómo se desarrolla en la práctica la evaluación; 2) el qué se evalúa no es independiente del cómo, cobrando especial relevancia los procedimientos que se empleen.

Metodología: Con esta comunicación queremos presentar un estudio realizado en los Grados en Educación Social y Pedagogía, donde recogemos información ofrecida por los discentes a través de una metodología que combina distintas técnicas, que se sitúan dentro de los denominados métodos descriptivos (Salkind, 2009).

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio: No podemos obviar

que estamos en la implantación de una reforma en la que hemos aceptado que era necesario modificar planes de estudio, metodologías docentes y aprendizajes a evaluar, pero ¿se ha variado de algún modo la forma en que se evalúa a los estudiantes?, ¿se puede observar la especificidad de cada titulación en la forma en que se enseña y evalúan los aprendizajes pretendidos? Todos estos aspectos evidencian la importancia y pertinencia de incluir estos contenidos en el simposio

*Nos hallamos en vísperas de grandes cambios,
que van a cristalizar el sistema educativo,
ya que la conjunción de las dificultades presentes y
de las presiones futuras va a imponer considerables
transformaciones, tanto en la coherencia interna como en
sus relaciones con el resto de la sociedad.
(Lesourne, 1993).*

Desde que se creó la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid en 1904 hasta lo que hoy conocemos como Grado en Pedagogía y, más reciente, el Grado en Educación Social, son muchos y muy distintos los cambios acaecidos no sólo a nivel estructural, organizativo, metodológico, y de presencialidad en las aulas sino también en el proceso de enseñanza y, por consiguiente, en las prácticas de evaluación.

Muchas han sido las razones que nos han llevado a trabajar sobre el tema de la evaluación, pero también hemos de ser conscientes que todo no puede ser abarcado de igual forma en un estudio; por ello hemos considerado oportuno centrarnos en esta comunicación en las prácticas de evaluación que se suceden en el Grado de Pedagogía y el Grado de Educación Social en la Universidad de Murcia, con la intención de conocer qué percepción tienen los estudiantes acerca de las prácticas evaluativas que se han desarrollado a lo largo de su formación universitaria. Sin lugar a dudas, adentrarse en el mundo de la evaluación y su definición es complejo, y más aún cuando nos encontramos inmersos en período de continuo debate entre lo nuevo y lo tradicional.

La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, informar y orientar al alumno sobre sus progresos y deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el logro de dichos aprendizajes. Desde esta perspectiva se puede indicar que las prácticas utilizadas para la obtención de determinada información son los apéndices principales de todo referente evaluativo, puesto que facilitan la información necesaria para afirmar si se han

adquirido o no las competencias (Camperos, 2008) y, por otro lado, los procedimientos de evaluación pueden y deben contribuir al aprendizaje del estudiante, y no sólo medirlo (Murphy, 2006).

Más aún se podría afirmar que las prácticas utilizadas por el profesorado regulan y condicionan el aprendizaje de los alumnos, las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Cabaní y Carretero, 2003). Cualquier práctica de evaluación puede desvelar informaciones diferentes, capturan una u otra información de la realidad y, por lo tanto, facilitan o inhiben ciertos conocimientos, además de que las respuestas implican el complejo mundo de su interpretación y valoración. En este sentido, se hace necesario la utilización de diferentes procedimientos que nos permitan obtener una información lo más completa posible acerca de los aprendizajes de los alumnos; aprendizaje complejo, multidimensional y que necesita valorarse a través de diferentes formas (Murphy, 2006).

Por ello, y en palabras de Docampo (2001), la cultura del aprendizaje perseguida en el Espacio Europeo de Educación Superior debería llevarnos a una revisión profunda de los esquemas de evaluación, con el fin de que se reflejen adecuadamente en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes.

En esta línea de trabajo y de forma específica, también son cada vez más frecuentes las publicaciones científicas centradas en la evaluación del aprendizaje universitario (Trillo y Porto, 2002; Struyven, Dochy y Janssens, 2002) y que además apuestan por la evaluación de estudiantes como una línea relevante en el estudio de la calidad universitaria.

Así pues, identificar y comprender qué prácticas de evaluación se están empleando para conocer y valorar el aprendizaje alcanzado por los alumnos y, concretamente, cómo son reconocidas, entendidas y descritas por los estudiantes, es una información relevante a considerar como un indicador de calidad de la docencia en la educación superior. Asimismo, poseer estos datos en un momento de transición como en el que se encuentra la Universidad con la introducción del EEES, nos permite valorar y aportar luz sobre los referentes metodológicos que se están empleando en los nuevos grados, concretamente en el de Pedagogía y en el de Educación Social.

Ambas finalidades están destinadas a la mejora de la calidad docente, donde el alumnado cobra un papel protagonista.

Objetivo

El objetivo general de esta comunicación no es otro que dar a conocer cuál es la visión que tienen los estudiantes sobre las prácticas de evaluación que emplean los docentes en el Grado de Pedagogía y el Grado de Educación Social; analizando si existen diferencias y/o semejanzas en estas prácticas de evaluación entre ambos grados, dada su afinidad en el campo de actuación.

Método

Los datos que se presentan corresponden a 121 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 67 alumnos estudiantes de 2º curso del Grado de Pedagogía y 54 alumnos estudiantes de 3º curso del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La recogida de la información se realizó en el curso escolar 2011-2012 y la herramienta que se utilizó para la recogida de los datos fue un cuestionario abierto, diseñado para este fin.

Tal y como se puede ver en la Figura 1, este cuestionario reflejaba las asignaturas cursadas en los diferentes cursos para cada una de las titulaciones, de forma que el alumnado debía cumplimentar el procedimiento de evaluación utilizado en cada una de ellas. Se les proporcionó además otro documento en el que aparecían codificadas cada una de las prácticas de evaluación y su definición, categorización realizada por los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía de la promoción 2002/2007 y recogida en un trabajo anterior⁶.

Los alumnos fueron organizados por parejas, ya que teniendo en cuenta la experiencia llevada a cabo en otras investigaciones se recogían datos más fructíferos de acuerdo con los objetivos fijados. Así, a través del recuerdo fueron identificando y clasificando cada asignatura con cada práctica o prácticas de evaluación. Igualmente, fueron incorporando a la categorización inicial nuevas prácticas de evaluación que no quedaban recogidas por ser novedosas o renovadas de las descritas por los compañeros en el año 2007.

	Herramientas y/o prácticas evaluativas.	Ejemplos (preguntas de examen y/o enunciado de trabajo)
PRIMERO DE GRADO		
Asignatura 1		
Asignatura 2		

⁶ Tesis de Licenciatura de Dña. M^a Luisa García Hernández, titulada: “Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)”.

Asignatura 3		
SEGUNDO DE GRADO		
Asignatura 1		

Figura 1: Ejemplo de cuestionario recogida información

Para acercarnos a las vivencias y percepciones de los estudiantes se optó por una metodología de investigación que se puede incluir en los denominados métodos descriptivos, los cuales *identifican las características de un fenómeno existente, describen la situación de las cosas en el presente y además sirve como base para otras investigaciones* (Salkind, 2009). En este sentido, se trata de conocer una parcela de la realidad de lo que acontece en las aulas, el proceso de evaluación, para posteriormente analizarlo, extraer conclusiones y ofrecer propuestas de mejora.

Por otra parte, dada la naturaleza de la información que se buscaba, era necesaria una metodología de análisis de datos que integrara métodos cualitativos y cuantitativos para comprender mejor el ámbito de estudio. Así pues, se consideró que la combinación de ambas metodologías en este estudio, era la forma más adecuada de tratar los datos ya que aún sigue siendo intenso el debate establecido sobre las metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa en educación, de acuerdo con Rodríguez y Valldeoriolade (2009, p.10) “el pluralismo metodológico, más que confundir al investigador, debe proporcionarle una diversidad metodológica que le permita ampliar, optimizar y perfeccionar su actividad investigadora”. Igualmente, Stake (2006, p. 19), señala que “existen dos formas de enfocar la labor de la evaluación: una es orientada a las mediciones y la otra es la orientada a la experiencia. Cada una de ellas enriquece la investigación de forma distinta”.

Cabe destacar que una vez rellenado este instrumento de recogida de información, en el que vinculaban las asignaturas cursadas con las prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes, se les solicitó a los estudiantes que ejemplificasen cada una de esas prácticas. En resumen, podemos señalar que los instrumentos empleados para la recogida de información nos han permitido aproximarnos a la evaluación del aprendizaje que se había llevado a cabo a lo largo de estos años de carrera, desde la perspectiva del alumno.

Resultados extraídos de la Investigación

Desde el inicio de este estudio nuestra intención era conocer qué prácticas de evaluación empleaban los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes, desde la interpretación y

definición de esas prácticas por los propios alumnos. En este sentido, intentaremos a lo largo de este apartado mostrar la visión que tienen los discentes sobre dichas prácticas, en primer lugar los del Grado de Pedagogía, seguidamente los estudiantes del Grado en Educación Social y finalizaremos con una comparativa entre ambas.

Así pues considerando la información expuesta anteriormente, y de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos indicar que los estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia de la promoción 2009/2013 han identificado como prácticas principales de evaluación: *los trabajos, los exámenes escritos, los exámenes tipo test y los exámenes orales*. No obstante, dentro de cada una de estas grandes tipologías de prácticas de evaluación existen subcategorías que iremos analizando a continuación.

Más concretamente, comenzaremos señalando que dentro de los denominados exámenes escritos se pueden desarrollar de diferentes formas como son: los exámenes escritos de respuesta tipo ensayo, de respuesta breve, con materiales, de resolución de ejercicios o de un caso práctico. Sin duda, muchas y muy variadas pueden ser las formas en las que plantear el examen escrito, no obstante estas han sido las indicadas por los estudiantes.

Por otra parte, en cuanto a los exámenes tipo test, los discentes identificaban las siguientes tipologías: examen test de verdadero o falso, de respuesta única con tres alternativas de respuesta, de respuesta única con cuatro alternativas o de elección múltiple, en la que una o más respuestas eran correctas.

Respecto a los trabajos hemos de señalar que ha sido la práctica evaluativa más rica en cuanto a tipología, pues como veremos a continuación son muchos las modalidades de trabajo las que, según los estudiantes, han llevado a cabo a lo largo de su formación en el Grado de Pedagogía. Más concretamente estamos hablando de trabajos de búsqueda de información, trabajos de realización de memorias, trabajos en los que se hace uso de las nuevas tecnologías, trabajos de revisión, trabajos de reflexión, trabajos de diseño y de iniciación a la investigación.

Continuando con los resultados obtenidos, desde la perspectiva del uso combinado de estos procedimientos de recogida de información para la evaluación, hemos de resaltar que en el 93,33% de las asignaturas se han empleado como mínimo dos prácticas de evaluación para conocer el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, señalar que en la mayoría de ocasiones se ha empleado un examen en cualquiera de sus modalidades: escrito, test u oral, acompañado de un trabajo.

Sin embargo, la práctica de evaluación más empleada han sido los trabajos, ya que se han aplicado en el 93,33% de las asignaturas, es decir, en 14 de las 15 asignaturas cursadas hasta el momento por los alumnos. Seguidamente, la práctica más utilizada por los profesores para

recoger informaciones de sus aprendizajes han sido los exámenes escritos, puesto que se han usado en 10 de las 15 asignaturas, lo que supone que en el 66,6% de las asignaturas cursadas los estudiantes han tenido formación en exámenes escritos.

Por otra parte, con una diferencia considerable se encuentran los exámenes tipo test, que se han aplicado sólo en un 33,3% de las asignaturas; es decir solamente 5 de las 15 asignaturas han utilizado exámenes tipo test. Por último, en cuanto a los exámenes escritos, señalar que han sido la práctica de evaluación menos empleada por los docentes para conocer el aprendizaje de sus estudiantes, sólo en 2 asignaturas de las 15 cursadas se ha llevado a cabo este tipo de examen.

Como hemos podido comprobar hasta el momento, muy variado ha sido la aplicación de las distintas prácticas de evaluación a lo largo de su formación como futuros pedagogos. Sin duda, los estudiantes tendrán una formación mayor en los trabajos como procedimiento de evaluación sólo por el hecho de haber profundizado en mayor medida en ellos; sin embargo la experiencia de estos estudiantes será menor en los exámenes orales y en los exámenes tipo test.

En el Grado de Educación Social y, a partir de los datos obtenidos, podemos indicar que los estudiantes de la promoción 2009/2013 han identificado como prácticas de evaluación además de los trabajos, los exámenes escritos, los exámenes tipo test y los exámenes orales, añadieron la categoría de asistencia. Pero debemos especificar dentro de cada una de estas grandes tipologías de prácticas de evaluación qué subcategorías han sido las identificadas.

Más concretamente, comenzaremos señalando que dentro de los denominados exámenes escritos los alumnos destacan el examen escrito de respuesta tipo ensayo, de respuesta breve, de resolución de ejercicios o de un caso práctico con materiales como los más utilizados por los profesores.

Por otra parte, en cuanto a los exámenes tipo test, los discentes identificaban las siguientes tipologías: examen test de verdadero o falso y examen de respuesta única con tres alternativas de respuesta.

Respecto a los trabajos hemos de señalar las siguientes modalidades: trabajos grupales e individuales, trabajos de diseño y de iniciación a la investigación y trabajos de reflexión.

De acuerdo con los datos aportados por los estudiantes han sido los trabajos y la asistencia a clase la categoría que se ha aplicado en el 100% de las asignaturas, es decir en todas las asignaturas cursadas por los alumnos.

Seguidamente, la práctica más utilizada por los profesores para valorar este aprendizaje han sido los exámenes y, resulta llamativo la combinación de diferentes subcategorías de exámenes para valorar una misma asignatura. En 10 de las 20 asignaturas, lo que supone el 50% de las asignaturas cursadas, los estudiantes han sido examinados mediante al menos dos modalidades

de exámenes: escritos tipo test y examen escrito de respuesta tipo ensayo; en el otro 50% de los casos se utilizaron la modalidad examen oral y examen escrito de respuesta tipo ensayo.

A modo de conclusión podemos indicar que cada asignatura ha sido valorada con un examen en cualquiera de su modalidad, un trabajo y la asistencia a clase y, que los procedimientos utilizados nos aportan una información valiosa acerca de sus adquisiciones.

La figura 2 que se muestra a continuación resumen en gran medida las grandes prácticas de evaluación definidas por los estudiantes y las subcategorías identificadas en cada una de las Titulaciones estudiadas.

PRACTICAS DE EVALUACIÓN Y SUBCATEGORIAS		GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL	GRADO DE PEDAGOGIA
EXAMEN			
	Verdadero o Falso		X
	Elección única 3 opciones	X	X
TEST	Elección única 4 opciones		X
	Elección múltiple		X
	Respuesta tipo ensayo	X	X
	Respuesta breve	X	X
ESCRITO	Material escrito		X
	Resolución ejercicios		X
	Casos prácticos	X	X
ORAL	Oral	X	X
TRABAJOS			
	Búsqueda de información		X
	Realización Memorias		X
	Uso de nuevas tecnologías		X

TRABAJOS	Revisión		X
	Reflexión	X	X
	Diseño	X	X
	Investigación	X	X
	TRABAJOS GRUPALES	X	
	ASISTENCIA A CLASE	X	

Figura 2: Prácticas de evaluación y subcategorías por titulaciones

Si comparamos ambas titulaciones, y atendiendo a las subcategorías, podemos observar la gran variedad de prácticas en el Grado de Pedagogía, por el contrario, las pruebas en el Grado de Educación Social se aglutinan en torno a las mismas subcategorías. La presencia en el Grado de Educación Social de la utilización del examen oral, la realización de trabajos grupales e individuales (pero en las modalidades de mayor complejidad cognitiva: reflexión, diseño e investigación), así como la valoración de la asistencia del alumno a clase son los datos más relevantes que podemos constatar.

Conclusiones

Podemos concluir que en ambas titulaciones se apunta a la utilización de diferentes procedimientos evaluativos que nos permitan establecer un juicio fiel acerca de los aprendizajes de nuestros alumnos. De esta manera se complementa la información obtenida mediante los exámenes escritos u orales, con otras modalidades más prácticas. En este sentido, se va asumiendo la idea de que cualquier instrumento o técnica aporta información sobre el aprendizaje de nuestros alumnos y que, en consecuencia, debiera ser considerado como un procedimiento de evaluación (Ahumada, 2005) buscando una mayor coherencia entre la evaluación y el tipo de profesionales que vamos a formar.

A partir de estos datos podemos inferir que el profesorado pretende exigir al alumnado, por un lado, una gestión de su trabajo acorde con la especificidad de su Titulación y, por otro lado, una capacidad de flexibilidad de pensamiento que se adapte a cualquiera de los requerimientos de las prácticas utilizadas. Sin embargo, parece que en el Grado de Pedagogía los docentes emplean una gama de procedimientos de evaluación más amplia, que permite recoger información de diferentes capacidades cognitivas (desde la más simple de reconocimiento o síntesis de información, hasta las que exigen procesos de investigación y resolución de problemas disciplinares); mientras que en el Grado de Educación Social la variedad es menor, pero se centra básicamente en aquellos procedimientos que, *a priori*, permiten recoger información de

aprendizajes de mayor complejidad cognitiva que implican la reflexión y la investigación desde la práctica.

Estos resultados invitan a seguir investigando para conocer por qué en titulaciones tan afines, que se desarrollan en una misma Facultad y que comparten en gran medida profesorado, se producen estas diferencias. Para ello, entrevistas con los docentes, grupos de debate y entrevistas semiestructuradas con los estudiantes serán los siguientes procedimientos a emplear para complementar esta información.

Referencias bibliográficas:

- Ahumada, Pedro (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista perspectiva educacional*, 45, 11-24.
- Cabaní, M^a Luisa y Carretero, Reyes. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios”. En Carlos Monereo e Ignacio Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Camperos, Mercedes. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere-Foro Universitario*, 43, 805-814.
- Díaz, María Teresa (1990). La Orientación en los Planes de Estudios de Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), 401-424.
- Docampo, Domingo (2001). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Consultado en Marzo 05, 2012 de <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/9ACB6692-4896-4432-8083-942BE6F6556/0/doc12.pdf>
- Lesourne, Jacques (1993). *Educación y sociedad: Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Murphy, Roger (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. 37-47.
- Rodríguez, David y Valldeoriolade, Jordi (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media.
- Ruiz, José Ignacio (2009). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Salkind, Neil. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.

Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Struyven, Katrien; Dochy, Filip & Janssens, Steven (2002). Students' perceptions about assessment in higher education: a review. Ponencia presentada al Joint Northumbria / Earli SIG Assessment and Evaluation Conference: Learning communities and assessment cultures. University of Northumbria at Newcastle.

Trillo, Felipe y Porto, Mónica (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.

Villardón, Lourdes (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57 – 76.

5.1.4.

Título:

La evaluación del aprendizaje en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Coruña: percepciones de profesores y estudiantes

Autor/a (es/as):

García, Rosa M^a Méndez [Universidad da Coruña]

Resumo:

Problemática: El fin de este trabajo es compartir un conjunto de reflexiones que nos ayuden a comprender mejor la singularidad del proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios en el Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de A Coruña, a partir de diferentes fuentes de información.

Metodología: Se trata de un estudio enmarcado dentro de un enfoque eminentemente descriptivo e interpretativo. La recogida de información se realiza a través de los siguientes instrumentos:

- Las guías docentes de las materias del Grado de Maestro en Educación Infantil correspondientes a los tres primeros cursos de dicho Grado, a partir de las cuales se ha realizado un análisis documental.
- Un recurso de autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha aplicado al profesorado.
- Y un recurso de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que se ha aplicado al alumnado.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio: La información obtenida nos arroja argumentos y a la vez interrogantes sobre diferentes dimensiones del proceso de evaluación del aprendizaje en la Universidad. Pareciera que la opción por una evaluación educativa,

formativa y formadora, en un marco institucional aparentemente favorable para ello (por el papel activo que le otorga al alumnado, por la importancia que le otorga al proceso frente al resultado, por el enfoque metodológico que favorece el trabajo en grupo, por el incremento de la acción tutorial, etc.) sigue siendo una meta sobre la que seguir trabajando, más que un objetivo logrado.

1. Introducción

El ingreso de las Universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto para el profesorado un reto a nivel organizativo y curricular, ante las nuevas premisas que avanzaban el inicio de un cambio de cultura educativo e institucional. (Stenhouse, 1987; Elliot, 1987; Zabalza, 2002; Esteve, 2003; Hargreaves, 2003; Fullan, 2007, Palomares, 2007 y Pacio, 2010)

El EEES plantea un marco curricular donde los roles del profesorado y del alumnado se redefinen explícitamente y, en coherencia con los mismos, las estructuras organizativas y curriculares adopta nuevas formas: (Lasnier 2000; Yáñez, 2006 y Escudero y otros, 2007)

- Al alumnado se le refuerza su rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incrementándose a nivel organizativo las horas lectivas dedicadas al trabajo autónomo, ya sea individual o grupal.
- Al profesorado se le refuerza su rol de guía, de orientador del proceso, reduciéndose en la estructura organizativa las horas de docencia teórica y abriendo espacios para el trabajo interactivo.

Los diseños curriculares cobran un mayor significado, si cabe, dentro de todo el proceso. Se pasa de los programas de las materias a las denominadas guías docentes, entendidas como diseños más complejos y detallados de lo que va a ser el desarrollo curricular.

Hay una revolución en el plano metodológico, incrementándose significativamente la literatura publicada al respecto, así como los cursos de formación y reciclaje profesional en torno al tema. Se opta por las denominadas metodologías activas y globalizadas, así como por el uso simultáneo de diferentes métodos y tareas (Gairín y otros, 2004; Tejada, 2005; López Noguero, 2005; Fernández March, 2006; De Miguel Díaz, 2006), todo ello con el fin de favorecer el desarrollo de las denominadas competencias curriculares. (Perrenoud, 2004)

Y dentro de este marco, la evaluación, entendida como evaluación continua, formativa e individualizada, constituye uno de los elementos que más interés e inquietud suscita, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado. (Santos Guerra, 1993, 2003a y 2003b; Álvarez Méndez, 1999 y 2008; Barberá, 1999; Trillo, 2001; Salinas, 2002; Ahumada, 2005; Sanmartí, 2007)

El fin de este trabajo es compartir un conjunto de reflexiones que nos ayuden a comprender mejor la singularidad del proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitario tras la implantación del EEES en el Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidade da Coruña. Para ello nos planteamos cuatro grandes preguntas:

1. ¿Qué tipo de procedimientos, instrumentos y/o actividades de evaluación se contemplan en las guías docentes de las materias del grado, durante estos tres años de implantación del mismo?
2. ¿Qué peso tiene cada uno de estos procedimientos, instrumentos y/o actividades en la cualificación final?
3. ¿Cuál es la percepción del profesorado sobre el sistema de evaluación del Grado de Maestro en Educación Infantil?
4. ¿Cuál es la percepción del alumnado sobre el sistema de evaluación del Grado de Maestro en Educación Infantil?

2. Descripción del trabajo: instrumentos de recogida de información y muestra

Se trata de un estudio enmarcado dentro de un enfoque eminentemente descriptivo e interpretativo, que nos permite una primera aproximación al papel de la evaluación en las Guías Docentes de las materias que conforman el título de Grado en Educación Infantil de la Universidade da Coruña, así como la percepción del profesorado y estudiantado sobre la práctica evaluativa, desde la implantación de dicha titulación en el curso 2009-2010.

La recogida de información se realiza a través de tres instrumentos, que a continuación vamos a presentar, a la vez que definimos la muestra participante en el estudio:

a) Guías Docentes del Grado de Maestro en Educación Infantil: procedimientos e instrumentos de evaluación.

La Universidade da Coruña desarrolla conjuntamente con la Universitat Rovira i Virgili una Guía de Harmonización de la Docencia Universitaria (GADU). Se trata de un entorno web que proporciona un modelo de guía docente para favorecer la armonización de la programación de la docencia universitaria, de acuerdo con las directrices del proceso de Bolonia, y sobre cuyo contenido hablaremos más adelante.

La primera aproximación al sistema de evaluación de los aprendizajes en el Grado de Maestro en Educación Infantil, lo hemos hecho a través del análisis documental de las guías docentes de las materias que lo componen. Se han analizado un total de 60 guías docentes, de un total de 63

que tenían que haber sido elaboradas durante estos tres años de implantación del grado (10 para primero, 10 para segundo y 13 para tercero). (Ver tabla 1)

CURSO/AÑO ACADÉMICO	2009-2010	2010-2011	2011-2012	TOTAL
PRIMERO	9	10	10	29
SEGUNDO		9	10	19
TERCERO			12	12
TOTAL	9	19	32	60

Tabla 1: Relación de Guías docentes revisadas

Centrándonos en la parte específica de la guía que atañe a la evaluación de aprendizajes, la plataforma GADU ofrece al profesorado un total de 40 herramientas de orden metodológico, tanto para ser utilizadas como metodologías de enseñanza-aprendizaje, como para ser utilizadas en términos de procedimientos, instrumentos o actividades de evaluación. (Ver tabla 2)

FACTOR /DIMENSIÓN	HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS
1. Sesiones teóricas	Mesa redonda, Seminario y Sesión magistral
2. Actividad expositiva	Debate virtual, Discusión dirigida, Foro Virtual y Presentación oral
3. Sesiones de representación y vivencia	Juego de rol y Simulación
4. Tareas de documentación, análisis y sistematización	Análisis de fuentes documentales, Esquemas, Glosario, Lecturas, Mapa conceptual, Recensión bibliográfica y Resumen
5. Prácticas	Prácticas clínicas, Práctica de actividad física, Prácticas a través de TICs, Prácticas de laboratorio y Taller
6. Trabajo globalizado	Estudio de casos, Investigación (proyectos), Trabajos tutelados, Portafolio del alumno y Solución de Problemas
7. Salidas	Salidas de campo y Eventos científicos y/o divulgativos
8. Pruebas	Prueba de ensayo, Prueba de asociación, Prueba de respuesta breve, Prueba de completar, Prueba de respuesta múltiple, Prueba de discriminación, Prueba mixta, Prueba de ordenación, Prueba objetiva y Prueba oral
9. Aprendizaje colaborativo	
10. Actividades iniciales	

Tabla 2: Propuesta de herramientas metodológicas de GADU.

Nuestro interés radica en analizar el papel de dichos procedimientos, instrumentos y/o actividades como herramientas al servicio de la evaluación del aprendizaje, y para ello los hemos agrupado en 9 grandes categorías o factores, que las agrupan en función del tipo de trabajo que se demanda en cada una de ellas a los estudiantes, así como en función del rol que ocupa el estudiante en cada momento (Gairín y otros, 2004; Tejada, 2005; López Noguero, 2005; Fernández March, 2006; De Miguel Díaz, 2006). Hablamos por lo tanto de:

1. **Sesiones teóricas.** Se trata de actividades que el profesorado o grupo de expertos utilizan para exponer o plantear un tema, y en el marco de las cuales el papel del alumnado es fundamentalmente pasivo. Dentro de esta categoría se incluyen: *la sesión magistral, la mesa redonda y el seminario.*
2. **Actividad expositiva.** Se trata de actividades en las que el alumnado tiene un papel activo a la hora de exponer lo que sabe sobre un tema, sea a nivel oral o escrito, y sea de forma presencia o a través de entornos virtuales. Dentro de esta categoría se incluyen: *la discusión dirigida, la presentación oral, el debate virtual y el foro virtual.*
3. **Sesiones de representación y vivencia.** Se trata de tareas en las que el alumno tiene que representar una situación real o verosímil, desempeñando diferentes roles de manera que además de trabajar unos contenidos, experimenta un conjunto de emociones y sensaciones.
4. **Tareas de documentación, análisis y sistematización.** Se trata de tareas específicas, en la medida que suelen cubrir aspectos parciales del currículo, dirigidas fundamentalmente en trabajar y reforzar contenidos teóricos del mismo. El alumnado desempeña un rol fundamentalmente dependiente del contenido objeto de revisión, análisis y sistematización. Hablamos de: *análisis de fuentes documentales, lecturas, reseñas bibliográficas, resumen, esquemas, glosario y mapa conceptual.*
5. **Prácticas.** Son actividades, al igual que las anteriores, de carácter específico, dirigidas a desarrollar habilidades o destrezas, a ensayar estrategias, o a automatizar procedimientos o técnicas concretas. El papel del alumno es más activo pues lo que hace es desarrollar un trabajo práctico, pero a la vez se trata de una tarea dependiente pues suele venir delimitada y definida, dando poca opción a la creatividad. Hablamos de: *práctica de actividad física, prácticas a través de TICs, prácticas de laboratorio, talleres y prácticas clínicas.*
6. **Trabajo globalizado.** Se trata de actividades más complejas, dentro de las que caben diferentes tipos de tareas específicas, y cuya finalidad es el trabajo en profundidad sobre un conjunto de contenidos, pudiendo plantearse incluso desde una perspectiva interdisciplinar. El papel del alumno es fundamentalmente activo, viéndose abocado a tomar decisiones de forma continua (sobre el tema a trabajar, sobre la perspectiva o enfoque a adoptar, sobre la priorización de tareas, etc.). Estamos hablando de: *el estudio de casos, los proyectos de investigación, la resolución de problemas, los trabajos tutelados, y el portafolio del alumno.*
7. **Salidas.** Se trata de actividades que implican observación y análisis de fenómenos relacionados con los contenidos de las materias, fuera del contexto de aula. Hablamos de *salidas de campo y eventos científicos y/o divulgativos.*

8. **Pruebas.** Se agrupan bajo este epígrafe diferentes tipos de exámenes dirigidos a comprobar el grado de conocimiento y dominio de los contenidos de una materia por parte del alumnado. La plataforma GADU recoge las siguientes pruebas: *prueba de ensayo, prueba de respuesta breve, prueba de respuesta múltiple, prueba mixta, prueba objetiva, prueba oral, pruebas de asociación, pruebas de completar, pruebas de discriminación y pruebas de ordenación.*

Hemos dejado fuera de esta categorización metodológica dos de las herramientas que contempla la plataforma: el *aprendizaje colaborativo y las tareas iniciales*. En el primer caso, pues se refiere a que los alumnos trabajen en equipo, y en el segundo caso a que las actividades se hagan al inicio de la materia, pero en ninguno de los dos epígrafes hay orientaciones las características de la tarea en sí, en cuanto a forma (específica o globalizada), nivel de exigencia cognitiva y rol del alumno/a (activo o pasivo, dependiente o autónomo).

En cuanto al momento de aplicación de estas metodologías de cara a la evaluación, la mayor parte de ellas son actividades puntuales que ocupan momentos concretos a lo largo del curso, que junto con el trabajo globalizado, contribuyen al desarrollo de una evaluación continua. La excepción la encontramos en las pruebas, puesto que estas son representativas fundamentalmente de una evaluación final.

Asimismo, se de tareas que se realizan fundamentalmente en pequeños grupos (4-6 alumnos/as), exceptuando las pruebas de evaluación y el portafolio del alumno que se realizan de manera individual.

El tipo de instrumentos y procedimientos de evaluación, y el uso que se hace de los mismos el profesorado del Grado de Maestro en Educación Infantil, constituye una de las dimensiones de análisis de este trabajo.

b) Recurso de autoevaluación de proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado al profesorado

La Profesora Responsable de Titulación elabora un recurso de autoevaluación denominado “Guía de autoevaluación del diseño y desarrollo del Grado de Educación Infantil”. La idea de su elaboración surge al finalizar el primer año de implantación de este Grado (curso académico 2009-2010), ante la necesidad percibida de registrar los cambios que cada docente iba a realizar en las guías de las materias para el siguiente curso, de acuerdo con la política de seguimiento y evaluación de los títulos de cara a su futura verificación.

Así, el recurso de autoevaluación, que se ha venido aplicando desde su diseño, consta de tres partes fundamentales (Ver tabla 3):

La primeira parte, destinada precisamente a registrar los cambios en las guías de las materias para el curso siguiente, y cuyo contenido se elabora y organiza a partir de las unidades estructurales que el modelo GADU ofrece como guía para a planificación docente.

La segunda parte, en la que se recogen las valoraciones del profesorado sobre el desarrollo de sus respectivas materias en clave de *fortalezas y debilidades*.

Y la tercera parte, donde se recogen aquellos datos que permiten calcular lo que el Sistema de Garantía de Calidad de las Universidades denomina “tasa de éxito” y “tasa de abandono”.

Cabe señalar que en este trabajo sólo nos referimos a las conclusiones obtenidas de los análisis de las aportaciones que hace el profesorado en las dos primeras partes del recurso.

Para la evaluación del primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil contamos con una muestra de 7 profesores/as, de los 11 implicados en el desarrollo del mismo durante el primer año de su implantación (2009-2010), que se redujeron a 4 el segundo año de vigencia de dicho Grado. Esto supone un total de 6 y 3 materias evaluadas, respectivamente, de las 10 que constituyen la oferta formativa de primero.

Para la evaluación del segundo curso, implantado por primera vez el año pasado (2010-2011), contamos con una muestra de 10 profesores/as de los 11 implicado en el desarrollo del mismo, lo que supone un total de 9 materias evaluadas, de las 10 que constituyen la oferta formativa de segundo.

El hecho de que haya más profesores que materias implicadas, se explica porque en ambos curso hay una materia cuya docencia se comparte entre dos profesores que han venido participando sistemáticamente en las evaluaciones realizadas. (Ver tabla 4)

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL (CURSO ____ - ____)

MATERIA: _____

1) Introduce sólo aquellas dimensiones de la guía que han sido modificadas para el próximo curso.

DIMENSIÓN	CURSO ACTUAL	PRÓXIMO CURSO
Descripción /contextualización		
Competencias de la materia (No cambiar, sólo mejorar la redacción)		
Contenidos (No cambiar, sólo desarrollar mejor o mejorar la redacción)		
Metodología		
- Sesión magistral		
- Análisis de fuentes		
- ...		
Planificación (Indica sólo los cambios en las horas presenciales para cada metodología)		
Atención personalizada		
Evaluación		
Observaciones		
Fuentes de información		
Recomendaciones		

2) Comenta las fortalezas y debilidades de la planificación y del desarrollo del curso actual teniendo en cuenta cuestiones como: grado en que se alcanzaron las competencias, interés de los contenidos, éxito de la metodología, funcionamiento de los grupos interactivos, funcionamiento del trabajo autónomo del alumnado, adecuación de la propuesta de evaluación, participación del alumnado en las tutorías, grado de coordinación docente, etc.

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO CURSO ____-____		

3) Completa los siguientes datos con el fin de calcular lo que el Sistema de Garantía de Calidad (SGC) denomina como "tasa de éxito" y "tasa de rendimiento".

	Febrero/Junio	Julio
Nº DE APROBADOS		
Nº DE SUSPENSOS		
Nº DE NO PRESENTADOS		

Tabla 3: Recurso de autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado

Año académico	Primer curso		Segundo curso	
	Profesores/as	Materias	Profesores/as	Materias
2009-2010	7	6		
2010-2011	4	3	10	9
Total	14	-	14	-

Tabla 4: Muestra de Profesorado autoevaluado

c) Recurso de evaluación de proceso de enseñanza aprendizaje aplicado al alumnado

Al finalizar el segundo año de implantación del Grado de Maestro en Educación Infantil, se introduce un nuevo recurso de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, esta vez aplicado al alumnado de dicho grado al finalizar, y destinado a recoger las percepciones de este colectivo sobre el curso que termina, y las propuestas de mejora a considerar en un futuro. (Ver tabla 5)

 UNIVERSIDADE DA CORUÑA
GRADO DE MESTRE EN EDUCACIÓN INFANTIL
PERCEPCIONES Y PROPUESTAS DEL ALUMNADO GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO: _____ GRUPO: _____
Estimado/a alumno/a, La Profesora Responsable de Titulación y la Coordinadora de curso te invitamos a que colabores con nosotras, y con todo el profesorado del Grado de Maestro en Educación infantil en la mejora de la calidad del desarrollo de dicho Grado. Por lo tanto, nos gustaría conocer tus percepciones sobre los puntos fuertes y débiles del desarrollo del curso, así como las propuestas de mejora que, desde tu punto de vista, se deberían considerar para el siguiente/s curso/s.
PUNTOS FUERTES
PUNTOS DÉBILES
PROPUESTAS DE MEJORA

Tabla 5: Recurso de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado.

De un total de 120 alumnos matriculados en el primer curso del Grado se han recogido 37 cuestionarios, de los cuales 7 se han descartado ya que aludían únicamente a percepciones sobre la materia impartida por la profesora que aplicaba el recurso, y por lo tanto entendemos que no hay una interpretación adecuada del sentido del recurso. Así las cosas, la muestra productora de datos del primer curso, se concreta en 28 alumnos/as.

Es preciso señalar que el dato sobre el total de alumnos matriculados en primer curso, hay que tomarlo a modo de orientación, puesto que aunque el límite de plazas de nuevo ingreso es de 120, una vez finalizado el primer año académico, esta cifra varía a causa del alumnado repetidor, siendo además diferente el número de alumnos matriculados en las diferentes materias de dicho curso.

Como muestra productora de datos del segundo curso, entendiendo que la media de los alumnos matriculados en las diferentes asignaturas es de 100 aproximadamente, es de 86 alumnos/as, que sumados a los anteriores hacen un total de 123 alumnos/as, que conforman la muestra total de alumnado participante en el estudio.

3. Análisis de datos

Organizamos el análisis de datos presentando los resultados obtenidos por cada uno de los tres instrumentos de recogida de información, por separado, y que pondremos en relación a la hora de establecer las conclusiones.

3.1. La evaluación de los estudiantes a través del análisis de las guías docentes

De acuerdo con los interrogantes que nos planteamos en la introducción del trabajo, centramos el análisis de las guías docentes en tres aspectos clave: identificar el tipo de instrumentos que se utilizan para la evaluación de los aprendizajes entre los 40 que ofrece la plataforma GADU, conocer la frecuencia de utilización de dichos instrumentos a lo largo de estos tres años de experiencia, y concretar el peso que tiene cada uno de ellos en la cualificación de los estudiantes. Asimismo, estableceremos las diferencias de frecuencia y peso de las herramientas en las cualificaciones, entre los diferentes cursos académicos y, dentro del propio curso, entre los diferentes años de impartición.

3.1.1. El tipo de instrumentos y procedimientos de evaluación

De los 40 recursos metodológicos que se recogen en la plataforma GADU, a lo largo de estos tres años de implantación del Grado de Maestro en Educación Infantil, han sido utilizados para

la evaluación un total de 25, lo que supone un 62,5% del total de metodologías ofertadas. (Ver tabla 6)

Categorías	Metodologías utilizadas	Metodologías no utilizadas
1. Sesiones teóricas	Sesión magistral	Mesa redonda y Seminario
2. Actividad expositiva	Discusión dirigida y Presentación oral	Debate virtual y Foro virtual
3. Sesiones de representación y vivencia	Juego de rol, Simulación	
4. Tareas de documentación, análisis y sistematización	Análisis de fuentes documentales, Lecturas, Recensión bibliográfica y Resumen	Esquemas, Glosario y Mapa conceptual
5. Prácticas	Práctica de actividad física, Prácticas a través de TICs, Prácticas de laboratorio y Taller	Prácticas clínicas
6. Trabajo globalizado	Estudio de casos Investigación (proyecto), Trabajos tutelados y Portafolio del alumno	Solución de Problemas
7. Salidas	Salidas de campo	Eventos científicos y/o divulgativos
8. Pruebas	Prueba de ensayo, Prueba de respuesta breve, Prueba de respuesta múltiple, Prueba mixta, Prueba objetiva y Prueba oral	Prueba de asociación, Prueba de completar, Prueba de discriminación y Prueba de ordenación
9. y 10.	Aprendizaje colaborativo	Actividades iniciales

Tabla 6: Herramientas utilizadas para la evaluación de aprendizajes.

3.1.2. La presencia de las metodologías de evaluación en las guías docentes del Grado de Maestro en Educación Infantil

Representamos la frecuencia de uso de cada una de las propuestas metodológicas en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, a partir del número de guías docente en las que se recoge cada una de ellas durante estos tres años de implantación del título de Grado de Maestro en Educación Infantil. (Ver tabla 7)

El análisis de datos nos refleja que la herramienta metodológica utilizada con más frecuencia para la evaluación de los aprendizajes a lo largo de estos tres años de implantación del Grado son los *trabajos tutelados*, recogándose en el 56,7% de las 60 guías revisadas. El segundo lugar lo ocupan la *presentación oral* (41,7%) y la *prueba mixta* (33,3%). Destacamos estas tres herramientas, pues además, cabe decir de ellas que son herramientas presentes durante los tres años de vigencia de la titulación en materias de los tres cursos académicos implantados.

Por su parte, las metodologías de evaluación menos presentes en las guías docentes *el resumen* y *la práctica de la actividad física* (que aparecen únicamente en una materia del tercer curso), *la*

prueba oral (que aparece en una materia del segundo curso, el segundo año de su implantación), y *la simulación* (que aparece en una materia del primer curso, el tercer año de su implantación).

Asimismo, otra información que nos ofrece esta tabla es que el alumnado del grado se expone anualmente a una amplia diversidad de metodologías de evaluación, concretamente entre 13 y 16 metodologías diferentes por curso.

Metodologías	PRIMEIRO			SEGUNDO		TERCEIRO	F Total	%
	09/10	10/11	11/12	10/11	11/12	11/12		
	F	F	F	F	F	F		
Trabajos tutelados	3	4	6	4	8	9	34	56,7
Presentación oral	4	3	5	5	4	4	25	41,7
Prueba mixta	1	2	2	3	3	9	20	33,3
Prueba de ensayo	3	3	3	4	4		17	28,3
Portafolio del alumno	5	4	4			3	16	26,7
Lecturas	3	3	3			2	11	18,3
Estudio de casos	2	2	2	2	1	1	10	16,7
Aprend. colaborativo	1	1	3	2		3	10	16,7
Recensión bibliográfica	3	2	1	1	1	1	9	15,0
Análisis de fuentes documentales	3	3	2				8	13,3
Taller			2	2	1	1	6	10,0
Prueba objetiva	1	1	1		1	1	5	8,3
Sesión magistral	2	2					4	6,7
Prácticas de laboratorio				1	2	1	4	6,7
Salidas de campo						4	4	6,7
Prueba de resp. breve	1	1		1	1		4	6,7
Juego de rol				1	2		3	5,0
Prácticas a través de TICs				1	1	1	3	5,0
Investigación (proy.inv.)				1	1	1	3	5,0
Discusión dirigida				1	1		2	3,3
Prueba de resp. múltiple				1	1		2	3,3
Simulación			1				1	1,7
Resumen						1	1	1,7
Práctica de actividad física						1	1	1,7
Prueba oral					1		1	1,7
Nº TOTAL DE GUÍAS	9	10	10	9	10	12	60	100

Tabla 7: Frecuencia de utilización de los procedimientos metodológicos.

Si hacemos el análisis en función de las grandes categorías que hemos definido, podemos decir que los *trabajos globalizados* y *las pruebas*, son el tipo de métodos que aparecen con más frecuencia en la evaluación de los aprendizajes, de las guías docentes revisadas; mientras que *las sesiones teóricas*, *las sesiones de representación y vivencia*, y *las salidas*, son los tipos de herramientas que menos aparecen. (Ver tabla 8) Podría decirse, por lo tanto, que estamos ante una evaluación de aprendizajes de carácter continuo y predominantemente globalizado, combinada en buena medida con una evaluación final.

Dimensiones Metodológicas	F Total	%
Trabajo globalizado	63	30,9
Pruebas	49	24,0
Tareas de documentación, análisis y sistematización	29	14,2
Actividad expositiva	27	13,2
Prácticas	14	6,9
Aprendizaje colaborativo	10	4,9
Sesiones teóricas	4	2,0
Sesiones de representación y vivencia	4	2,0
Salidas	4	2,0

Tabla 8: Análisis de frecuencia de categorías de procedimientos metodológicos

3.1.3. La presencia de las metodologías de evaluación en las guías docentes en cada uno de los tres cursos implantados

A continuación, se presentan una serie de tablas que muestran las metodologías de evaluación utilizadas desde que se implantó el Grado, en todos los cursos académicos (tabla 9.1), las utilizadas exclusivamente en el primer curso del grado (tabla 9.2), las utilizadas exclusivamente en el segundo curso (tabla 9.3), las utilizadas exclusivamente en el tercer curso (tabla 9.4), las utilizadas en primer y segundo curso (tabla 9.5), las utilizadas en primer y tercer curso (tabla 9.6), y las utilizadas en segundo y tercer curso (tabla 9.7).

A la vista de los datos que ofrece la tabla 9, podemos inferir que la práctica evaluativa del Grado de Maestro en Educación infantil incluye a lo largo de los tres cursos el trabajo globalizado (trabajos tutelados, estudio de casos), la actividad expositiva (presentación oral), las pruebas (mixtas y objetivas), las tareas de documentación (recensión bibliográfica), el trabajo colaborativo y el trabajo práctico (talleres); mientras que las sesiones de carácter más teórico, las sesiones de representación y las salidas están asociadas a la evaluación en determinados cursos, pero no en otros.

Concretamente, la evaluación del primer curso es en la que tienen más peso las metodologías que hacen referencia al trabajo de carácter más teórico, en el segundo curso tiene más peso la simulación y la exposición oral, así como el trabajo práctico y la investigación que se adoptan también como metodología de evaluación en el tercer curso, y finalmente, las salidas de campo que se incorporan en este último curso.

Tabla 9.1	PRIMEIRO			SEGUNDO		TERCEIRO	Total	%
Trabajos tutelados	3	4	6	4	8	9	34	56,7
Presentación oral	4	3	5	5	4	4	25	41,7
Prueba mixta	1	2	2	3	3	9	20	33,3
Estudio de casos	2	2	2	2	1	1	10	16,7
Recensión bibliográfica	3	2	1	1	1	1	9	15,0
Aprendizaje colaborativo	1	1	3	2		3	10	16,7
Taller			2	2	1	1	6	10,0
Prueba objetiva	1	1	1		1	1	5	8,3

Tabla 9.2	1°			Total	%
Análisis de fuentes documentales	3	3	2	8	13,3
Sesión magistral	2	2		4	6,7
Simulación			1	1	1,7

Tabla 9.3	2°		Total	%
Discusión dirigida	1	1	2	3,3
Prueba de respuesta múltiple	1	1	2	3,3
Juego de rol	1	2	3	5,0
Prueba oral		1	1	1,7

Tabla 9.4	3°	Total	%
- Salidas de campo	4	4	6,7
Resumen	1	1	1,7
Práctica de actividad física	1	1	1,7

Tabla 9.5	1°			2°		Total	%
Prueba de ensayo	3	3	3	4	4	17	28,3
Prueba de respuesta breve	1	1		1	1	4	6,7

Tabla 9.6	1°			3°	Total	%
Portafolio del alumno	5	4	4	3	16	26,7
Lecturas	3	3	3	2	11	18,3

Tabla 9.7	2°		3°	Total	%
Prácticas de laboratorio	1	2	1	4	6,7
Prácticas a través de TICs	1	1	1	3	5,0
Investigación (proy.inv.)	1	1	1	3	5,0

Tabla 9: La utilización de metodologías de evaluación por curso académico.

3.1.4. El peso en las cualificaciones de las metodologías de evaluación en las guías docentes del Grado de Maestro en Educación infantil

Hemos recogido el peso que se le otorga a cada una de las metodologías de evaluación en la cualificación, en términos porcentuales, en cada una de las 60 guías docentes revisada, y una vez sumados los pesos porcentuales de las mismas por curso académico, obtenemos las puntuaciones que aparece en la tabla 10.

Metodologías de evaluación	PRIMERO			SEGUNDO		TERCERO	Peso	%
	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2010-2011	2011-2012	2011-2012		
	1º	1º	1º	2º	2º	3º		
Prueba mixta	30	90	150	140	210	465	1085	18,3
Trabajos tutelados	85	145	190	165	270	229	1084	18,2
Portafolio del alumno	290	270	210			130	900	15,1
Prueba de ensayo	80	100	100	190	160		630	10,6
Presentación oral	95	90	75	90	80	43,5	473,5	8,0
Prueba objetiva	90	90	90		50	40	360	6,1
Recensión bibliográfica	45	35	15	40	40	10	185	3,1
Taller			35	60	10	50	155	2,6
Estudio de casos	30	25	25	30	15	20	145	2,4
Lecturas	35	35	55			20	145	2,4
Prueba de respuesta breve	50	50		20	20		140	2,4
Aprendizaje colaborativo	10	10	30	30		57,5	137,5	2,3
Análisis de fuentes documentales	40	40	20				100	1,7
Prácticas de laboratorio				30	25	20	75	1,3
Prueba de respuesta múltiple				30	30		60	1,0
Investigación (proyecto de investigación)				10	10	30	50	0,8
Salidas de campo						45	45	0,8

Juego de rol				45	40		40	0,7
Sesión magistral	20	20					40	0,7
Prácticas a través de TICs				10	10	20	30	0,5
Discusión dirigida				10	10		20	0,3
Prueba oral					20		20	0,3
Práctica de actividad física						10	10	0,2
Resumen						10	10	0,2
Simulación			5				5	0,1
Total	900	1000	1000	900	1000	1200	6000	100

Tabla 10: El peso en la cualificación de las metodologías de evaluación en las guías docentes.

Las conclusiones a las que podemos llegar tras el análisis de los datos son las siguientes:

- Las herramientas metodológicas que tiene más peso en la cualificación de los estudiantes a lo largo de estos tres años de implantación del Grado son: las *pruebas mixtas* (18,3%), los *trabajos tutelados* (18,2%) y el *portafolio del alumno* (15,1%). Las dos primeras son herramientas utilizadas a lo largo de todos los cursos impartidos, mientras que el *portafolio del alumno*, sólo se ha utilizado en primero y en tercer curso.

- En un segundo lugar cabe destacar: *las pruebas de ensayo (10,6%), la presentación oral (8,0%) y la prueba objetiva (6,1%),* utilizadas ambas en todos los cursos impartidos hasta el momento.
- Por su parte, ocupan un lugar menos significativo; la investigación, las salidas, las sesiones de representación (juegos de rol y simulaciones), las tareas expositivas (discusión dirigida), la sesión magistral, el resumen, la prueba oral y las practicas (con TICs o de actividad física).
- Si hacemos el análisis en función de las grandes categorías que hemos definido, podemos decir que *las pruebas (38,6%) y los trabajos globalizados (36,7%)* son el tipo de métodos que más pesan en las calificaciones de del alumnado del grado; mientras que *las sesiones teóricas, las sesiones de representación y vivencia, y las salidas,* son los tipos de herramientas que menos peso tiene en las calificaciones. (Ver tabla 11)

Dimensiones metodológicas	P Total	%
Pruebas	2295	38,6
Trabajo globalizado	2179	36,7
Actividad expositiva	493,5	8,3
Tareas de documentación, análisis y sistematización	440	7,4
Practicas	270	4,5
Aprendizaje colaborativo	137,5	2,3
Sesiones de representación y vivencia	45	0,8
Sesiones teóricas	40	0,7
Salidas	5	0,1

Tabla 11: Peso en la calificación de las categorías de procedimientos de evaluación

3.1.5. El peso en las calificaciones de las metodologías de evaluación por curso académico

Si analizamos cómo varía el peso de las distintas metodologías de evaluación en la calificación de los aprendizajes a lo largo de los tres cursos académicos implantados, descartando aquellas metodologías que se utilizaban durante uno de los tres cursos, podremos observar que (ver tabla 12):

Las metodologías cuyo peso en la calificación se incrementa de manera paralela al curso académico son: *las prácticas a través de TICs, los proyectos de investigación, los trabajos tutelados, la prueba de ensayo, la prueba mista y el aprendizaje cooperativo.*

Y las metodologías cuyo peso en la calificación desciende a medida que aumenta el curso académico son: *la presentación oral, las lecturas, la recensión bibliográfica, las prácticas de laboratorio, el estudio de casos, el portafolio del alumno, las pruebas de respuesta breve y las pruebas objetivas.*

El mismo análisis realizado en función de las categorías metodológicas, nos confirma que las *pruebas* son el tipo de metodologías de evaluación cuyo peso aumenta en la calificación

aumenta directamente proporcional al curso académico, mientras que las otras categorías metodológicas ven mermado su peso en la cualificación cuanto más elevado es el curso académico.

Metodologías	Media	Media	Valor		Categorías	Media	Media	Valor	
	1°	2°	3°			1°	2°	3°	
Presentación oral	86,7	85	43,5	↓	Actividad expositiva	86,7	85	43,5	↓
Lecturas	41,7	0	20	↓	Tareas de documentación, análisis y sistematización	73,4	40	30	↓
Recensión bibliográfica	31,7	40	10	↓					
Prácticas a través de TICs	0,0	10	20	↑					
Prácticas de laboratorio	0,0	27,5	20	↓	Prácticas	11,7	72,5	0	↓
Taller	11,7	35	50	↑					
Estudio de casos	26,7	22,5	20	↓					
Investigación (proyecto de investigación)	0,0	10	30	↑	Trabajo globalizado	423,4	251	409	↓
Portafolio del alumno	256,7	0	130	↓					
Trabajos tutelados	140,0	217,5	229	↑					
Prueba de ensayo	93,3	175	0	↑					
Prueba de respuesta breve	33,3	20	0	↓	Pruebas	306,6	385	505	↑
Prueba mixta	90,0	175	465	↑					
Prueba objetiva	90,0	25	40	↓					
Aprendizaje colaborativo	16,7	15	57,5	↑	Aprendizaje colaborativo	16,7	15	57,5	↑

Tabla 12: Evolución del peso en la cualificación de las metodologías de evaluación en función del curso académico.

Por último, si hacemos un análisis por separado del primer y del segundo curso, teniendo en cuenta que llevan tres y dos años respectivamente implantados, podemos observar que (ver tablas 13 y 14):

En las guías docentes de primer curso, después de tres años de implantación, se refleja que las *lecturas*, *los trabajos tutelados*, *la prueba mixta*, *la prueba de ensayo* y *el trabajo colaborativo*, aumentan su peso en la cualificación, mientras que *la presentación oral*, *el análisis de fuentes documentales*, *la recensión bibliográfica*, *el estudio de casos*, y *el portafolio del alumno* disminuyen su peso en las cualificaciones. Cabe destacar también la *sesión teórica* y *la prueba de respuesta breve*, pues ambas se mantienen constantes los dos primeros años, pero desaparecen al tercero.

Por su parte, si analizamos el análisis a partir de las categorías establecidas, podemos concretar que los tipos de metodología que incrementan su peso en la cualificación son los trabajos tutelados, el aprendizaje cooperativo y las pruebas, mientras que las sesiones teóricas, la actividad expositiva y las tareas de documentación, disminuyen su peso en la cualificación.

Metodologías	PRIMEIRO				Categorías	PRIMERO			
	2009-2010	2010-2011	2011-2012			2009-2010	2010-2011	2011-2012	
Sesión magistral	20	20	0	↓	Sesiones teóricas	20	20		↓
Presentación oral	95	90	75	↓	Actividad de exposición	95	90	75	↓
Análisis de fuentes documentales	40	40	20	↓	Tareas de documentación, análisis y sistematización	120	110	90	↓
Lecturas	35	35	55	↑					
Recensión bibliográfica	45	35	15	↓					
Estudio de casos	30	25	25	↓	Trabajo globalizado	405	440	425	↑
Trabajos tutelados	85	145	190	↑					
Portafolio del alumno	290	270	210	↓					
Prueba mixta	30	90	150	↑	Pruebas	160	240	250	↑
Prueba de ensayo	80	100	100	↑					
Prueba de respuesta breve	50	50	0	↓					
Aprendizaje colaborativo	10	10	30	↑	Aprendizaje colaborativo	10	10	30	↑

Tabla 13: Evolución del peso en la cualificación de las metodologías de evaluación durante los tres años de vigencia del primer curso.

- Y en las guías docentes del segundo curso del grado, tras dos años de implantación se observa que *los trabajos tutelados* y *la prueba mixta* incrementan su peso en la evaluación, mientras que *la presentación oral*, *el juego de rol*, *la práctica de laboratorio*, *el taller*, *el estudio de casos* y *la prueba de ensayo*, disminuyen su peso en las cualificaciones.

Por su parte, el análisis por categorías nos revela que, en general se incrementa el peso del trabajo globalizado y de las pruebas, mientras que disminuye el peso de las actividades expositivas, sesiones de representación y prácticas.

Metodologías	SEGUNDO			Categorías	SEGUNDO		
	2010-2011	2011-2012			2010-2011	2011-2012	
Presentación oral	90	80	↓	Actividad de exposición	90	80	↓
Juego de rol	45	40	↓	Sesiones de representación y vivencia	45	40	↓
Prácticas de laboratorio	30	25	↓	Prácticas	90	35	↓
Taller	60	10	↓				
Estudio de casos	30	15	↓	Trabajo globalizado	195	385	↑
Trabajos tutelados	165	270	↑				
Prueba mixta	140	210	↑				
Prueba de ensayo	190	160	↓	Pruebas	330	370	↑

Tabla 14: Evolución del peso en la cualificación de las metodologías de evaluación durante los dos años de vigencia del segundo curso.

3.2. La evaluación del aprendizaje a través del recurso de autoevaluación aplicado al profesorado

Tras un análisis general sobre las aportaciones realizadas por el profesorado a través de la herramienta de autoevaluación presentada cabe destacar las siguientes cuestiones:

De todas las dimensiones que forman parte del contenido del cuestionario: descripción/contextualización de la materia, relación de competencias, contenidos de la misma, etc., el apartado de evaluación ha sido el más modificado de todos ellos a lo largo de los diferentes diseños de las guías docentes (cambiando las actividades de evaluación o su peso en la cualificación, reformulando y matizando las orientaciones generales sobre el propio proceso de evaluación, modificando criterios de evaluación, etc.). Entendemos así, que se trata quizás de una de las preocupaciones sustantivas o prioritarias para el profesorado.

En cuanto a la relación de fortalezas y debilidades que los profesores perciben sobre la evaluación de aprendizajes en el marco de sus materias, cabe decir que, al finalizar el curso 2009-2010, excepto 2 profesores que han evaluado positivamente su experiencia en este terreno, el resto del profesorado coincide en que existen elementos mejorables en relación a la evaluación de aprendizajes. En esta dirección se apuntan dos cuestiones: la necesidad de reducir la complejidad de la propuesta de evaluación, basadas en un volumen excesivo de tareas y actividades tanto individuales como grupales; así como la necesidad de reequilibrar el porcentaje de cualificación correspondiente al trabajo grupal y el peso específico de las tareas individuales. Ambas cuestiones, favorecen la existencia de un amplio porcentaje de aprobados, pero impide discriminar a los alumnos sobresalientes.

Otra de las inquietudes del profesorado al respecto de la evaluación radica en cómo encajar en este sistema asentado en un trabajo continuo y colaborativo, la evaluación del alumnado no asistente.

Cabe decir, que la autoevaluación realizada al finalizar el curso 2010-2011, ofrece una percepción más optimista sobre la evaluación, que resulta de ciertos avances realizados a partir de las necesidades detectadas. Así se ha ido reduciendo la cantidad de tareas de evaluación y se ha incrementado el peso del trabajo individual favoreciendo la discriminación entre el alumnado. En clave positiva, también se incrementa la percepción de que el alumnado ha demostrado la adquisición de las competencias planificadas en cada materia, entendiendo que los resultados de la evaluación fueron buenos.

Aún así, y a pesar de los avances, el esfuerzo por sistematizar mejora la evaluación, la discriminación de los resultados individuales dentro de los grupos de trabajo, y la evaluación del alumnado no asistente, siguen siendo retos para el profesorado con dos años de experiencia en los grados.

3.3. La evaluación del aprendizaje a través del recurso de evaluación aplicado al alumnado

Una vez analizados los datos sobre la percepción que los alumnos tienen de la evaluación de aprendizajes en el marco de las materias que cursa, hemos hallado una gran coincidencia entre las aportaciones que hace el alumnado de primero y el alumnado de segundo. Así las cosas, destacamos como evidencias más significativas las siguientes:

a) Puntos fuertes de la evaluación:

- Que el **sistema de evaluación** a través de las guías docentes.
- Que la **asistencia a clase** se tenga en cuenta y se puntúe en la evaluación.
- La posibilidad de aprobar mediante trabajos.
- Que los trabajos pesen tanto como el **examen** en la evaluación.
- La posibilidad de presentarse a examen opcionalmente y sin que reste puntos en la evaluación.

b) Puntos débiles de la evaluación:

- Que la **asistencia** a clase no se tenga en cuenta y que no se puntúe en la evaluación.
- Pocas opciones más allá del examen para los que no pueden asistir.
- Que en el **examen** se exija más de lo que se ha exigido en el aula.
- La falta de orientación para realizar el examen.

- Que el examen siga suponiendo un gran porcentaje de la nota final, más incluso que los trabajos.
- Que sea imprescindible aprobar el examen aunque su peso en la cualificación final sea bajo.
- Que no se considere ni valore si todos los integrantes de un grupo participan con la misma intensidad cuando realizan un **trabajo grupal**.
- Las **calificaciones** están tan divididas que algunos trabajos a penas puntúan.
- Que se den todas las notas al finalizar el cuatrimestre, en lugar de darlas a medida que se van realizando las tareas.

c) Propuestas de mejora:

- La necesidad de tener en cuenta la **asistencia a clase** para la evaluación de forma positiva.
- La necesidad de dar más facilidades al alumnado que no puede asistir al aula.
- Permitir que el alumnado que no pueda asistir a clase realice trabajos grupales y tenerlos en cuenta en la evaluación.
- La necesidad de adecuar el nivel exigencia de los **exámenes** a los contenidos exigidos en las aulas.
- La necesidad de orientar mejor de cara al examen.
- La necesidad de dar peso en la cualificación a los trabajos grupales y menos al examen.
- Intentar controlar los **avances de cada alumno/a** de forma más personalizada.

Reflexiones para el debate

A la vista de los datos, confirmamos que la evaluación, como elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje, lejos de pasar desapercibido con la implantación del EEES, se convierte en una de las dimensiones curriculares que más inquietudes suscita entre el profesorado y el estudiantado implicado en todo este proceso.

Siendo así, y de acuerdo con los principios metodológicos subyacentes a la implantación del EEES, en el Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Coruña se viene apostando por un sistema de evaluación de aprendizajes caracterizado por:

- Una práctica evaluativa compleja, basada en la utilización de múltiples y diversas metodologías de evaluación (concretamente 25 metodologías diferentes durante los tres años de vigencia del Grado). Se trata de favorecer el desarrollo de competencias en el alumnado, exponiéndolo a una gran variedad de experiencias a lo largo de los distintos cursos académicos.

- Una apuesta significativa por la evaluación continua y formativa, que de acuerdo con las nuevas estructuras de trabajo interactivo, se esfuerza por un seguimiento más personalizado e incluso individualizado del alumnado. La diversidad de metodologías de evaluación utilizadas reflejan una continua recogida de información que además de valorarse, tiene un peso porcentual en la cualificación final.
- Una apuesta por el trabajo globalizado, tanto por la frecuencia la presencia de este tipo de metodologías a lo largo de estos años de vigencia del Grado, como por su peso en las cualificaciones de los alumnos/as.
- La idea subyacente de un alumnado activo y autónomo que realiza prácticas, tareas de expresión oral, de análisis de documentación, proyectos, trabajo tutelado, portafolio del alumno, etc.
- Y la idea del grupo de trabajo que está presente en prácticamente todas las metodologías analizadas a excepción de las pruebas que son de carácter eminentemente individual y el portafolio del alumno puesto que, aún en el caso de ser realizado de forma grupal, contiene una parte individualizada con gran valor en la cualificación.

Ahora bien, si profundizamos en los análisis hay otra perspectiva de la situación que no debemos obviar y que es la siguiente:

1. Hemos podido comprobar que la diversidad metodológica va mudando en los diseños de las guías docentes a medida que pasan los años, y tanto profesores como estudiantes ponen de manifiesto sus reticencias al respecto de este planteamiento: los primeros hacen alusión a la sobrecarga de trabajo que supone realizar este tipo de evaluación, teniendo en cuenta el volumen de alumnado, y entienden, a su vez, que tanta fragmentación de la calificación final (sumatorio de diversas actividades realizadas en diferentes momentos) está mermando la posibilidad de identificar al alumnado sobresalientes; y los segundos, explicitan que dedican mucho esfuerzo a realizar muchas tareas que después tienen poco peso en la calificación final, y que en muchos casos el profesorado no es capaz de hacer una verdadera evaluación continua ofreciendo los resultados al final del proceso, y no durante el mismo. Estaríamos hablando entonces de una evaluación continua, pero sumativa, en lugar de formativa.

2. Por otra parte, hemos comprobado que otro tema conflictivo es la evaluación grupal e individual, tanto para alumnos como para profesores. El profesorado muestra su preocupación por la dificultad de hacer una evaluación personalizada cuando el trabajo se realiza en grupo, y el alumnado exige que se realice dicha evaluación personalizada. Y si bien, en cuanto a la evaluación grupal hemos constatado que está presente (a través de las actividades colaborativas y, en buena medida también a través de las tareas globalizadas (excepto el portafolio del alumno), e incluso a través de las prácticas; el examen (como instrumento de evaluación final e

individual) es una de las herramientas que más incrementa su peso a lo largo de estos tres años de implantación del Grado.

3. Se produce, por lo tanto, un incremento del peso y la frecuencia de las pruebas tipo examen en detrimento de descenso en peso del resto de actividades que reflejaban los esfuerzos por la práctica de una evaluación continua. Esta circunstancia podría explicarse, entre otras cuestiones, pues un examen facilita, precisamente, la discriminación entre el alumnado al alumno/a sobresaliente, y a su vez ayuda a simplificar el complejo sistema de evaluación que se plantea. A pesar de ello, la opción de priorizar el examen, sigue siendo un elemento conflictivo para el alumnado, que si bien demanda una evaluación individualizada, pone de manifiesto que la realización de tantos trabajos es incoherente e incluso incompatible con la existencia y el peso de una evaluación final basada en el examen.

4. La apuesta hecha por el trabajo globalizado es importante, puesto que se percibe como el tipo de tareas que menos desciende en presencia y peso en la cualificación de las analizadas. Entendemos que el uso de este tipo de metodologías favorecen el desarrollo de aprendizajes más profundos y complejos en el alumnado, y las interpretamos, en cierta medida, como responsables de la satisfacción del profesorado sobre los resultados de sus alumnos/as. Es interesante resaltar que dentro de las metodologías que hemos denominado como tareas globalizadas, sea el portafolio del alumno el que menos se utilice con el paso del tiempo. Hay que plantearse si la complejidad de esta metodología, utilizada en el marco de una evaluación individual, tiene cabida dentro de un sistema tan complejo.

5. Y finalmente, otro de los interrogantes sobre los que es pertinente seguir trabajando por las inquietudes que suscitan, tanto al profesorado como al alumnado, es la relación entre la asistencia al aula y la evaluación, cuestión que dejamos para el debate, con intención de profundizar sobre ella en futuros trabajos.

Para finalizar, no quisiéramos dejar de decir que al compartir este conjunto de reflexiones sobre el papel de la evaluación en las guías docentes del profesorado, así como sobre las percepciones del profesorado y del alumnado al respecto tras tres años de implantación de las titulaciones de Grado, aspiramos contribuir a mantener el debate que existe en torno a este elemento tan significativo en el marco de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, a sabiendas de que ello repercutirá positivamente en la mejora de nuestra práctica educativa.

Referencias bibliográficas

Ahumada, Pedro (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de Evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, 45, 11-24.

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (1999). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barberá, Elena (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: EDEBÉ.
- De Miguel Díaz, Mario. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elliot, John. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, Juan Manuel y otros (2007): *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Facultad de Educación. Murcia.
- Esteve, José Manuel (2003): *La Tercera Revolución Educativa. La Educación en la sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández March, Amparo (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fullan, Michael (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Gairín, Joaquín y otros (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18, 61-77.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Lasnier, Francois (2000): *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López Noguero, Fernando (2005): *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea universitaria.
- Palomares, Ascensión (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Paricio, Javier (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En Joan Rué y Laura Lodeiro, *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea, 21-44.
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Salinas, Dino (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, Neus (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1993). *La evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003a). Dime como evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003b). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tejada, José (2001). *Didáctica y currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Trillo, Felipe. (2001). A grandes males, grandes remedios. Evaluación del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 31, 84-88.
- Yáñez, Concepción (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-56.
- Zabalza, Miguel Ángel (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

5.1.5.

Título:

Profesores evaluando cómo evalúan: un estudio con alumnos del Posgrado en Docencia Superior de Jujuy

Autor/a (es/as):

Currás, Mónica Porto [Universidad de Murcia]

Siufi, Beatriz Guerci de [Universidad Nacional de Jujuy]

Resumo:

Problemática: Se propone construir un perfil evaluador a partir del relato que docentes de nivel superior, de distintas especialidades y áreas de conocimiento, actualmente cursando la carrera de postgrado “Especialización en docencia superior”, realizan sobre sus propias experiencias de evaluación.

Metodología: El abordaje se concretó a través de un cuestionario semiestructurado, planteado en dos

momentos:

a) El primero constituyó un ejercicio de memoria, para desde la mirada retrospectiva, identificar aquellas estrategias de evaluación que tuvieron como alumnos y mantienen hoy como docentes. Debían además justificar el valor de tales prácticas.

b) Luego se solicitó una descripción de los criterios y técnicas de evaluación aplicados en su desempeño docente y que pudieran considerarse innovadoras. De igual modo que en el caso anterior, se solicitó estimar el logro de los objetivos pedagógicos establecidos en las respectivas cátedras.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio: Esta comunicación aporta la visión sobre el proceso de evaluación que desarrollan docentes de Educación Superior basándose en las experiencias que han tenido en su experiencia discente, y en un momento en que nuevamente son alumnos para ampliar y mejorar su formación profesional. De esta forma, se pretende dar un paso más en el conocimiento de cómo se evalúa lo aprendido, al mismo tiempo que se propone una reflexión sobre la propia práctica que pueda favorecer una mejora de la calidad de la misma.

Esta comunicación parte del relato que docentes de distintas asignaturas, actualmente cursando la carrera de postgrado “Especialización en docencia superior”, o recientemente egresados de la misma, realizan sobre sus propias experiencias de evaluación. El objetivo que nos propusimos fue conocer cómo conceptualizan este proceso y la coherencia entre su concepción y la forma en que los docentes encuestados reconocen que lo están desarrollando. Consideramos de especial interés conocer cómo han intentado innovar en la forma en que evalúan a sus estudiantes, partiendo de lo que fue su formación como alumnos en sus diferentes especialidades (cuestión que como es sabido marca profundamente las formas de actuar de cualquier docente) y la formación recibida en la carrera de postgrado.

¿Por qué preguntar sobre innovaciones? Cebrián (2003) sostiene que *actualmente se solicita de la universidad, no sólo que genere el conocimiento, sino que construya en su interior una nueva cultura innovadora de la que apropiarse todo el que pasa por ello y transmitir este conocimiento y cultura a la sociedad* (p. 16). Se responderá así a los cambios que la sociedad actual demanda, irradiándose desde las instituciones educativas una mejora en su organización y prácticas pedagógicas, favoreciendo un desarrollo profesional e institucional de toda la comunidad educativa.

Pese a ello, no se puede obviar que uno de los principales problemas con los que se encuentra la formación sobre docencia es que no siempre modifica las prácticas de enseñanza, ya que éstas

vienen condicionadas en gran medida por las experiencias previas de los docentes, por sus condiciones laborales, y por la concepción que van construyendo sobre su identidad profesional. Sin embargo, también hay que reconocer el gran esfuerzo que realizan los profesores universitarios noveles, con escasa formación pedagógica en muchos casos, y poco acompañamiento y asesoramiento profesional en la mayoría de las ocasiones, para intentar trasladar los principios de actuación y enfoques didácticos que se le ofrecen en cursos especializados, a su práctica docente. Esta comunicación pretende aproximarse al perfil evaluador de un grupo de docentes noveles, desde tres indicadores:

1. Cuál es la concepción que ahora declaran sobre evaluación: a partir de los términos con los que la definen y comprobando en qué medida responden a una determinada racionalidad didáctica.
2. Qué prácticas de evaluación que ellos han vivido como alumnos continúan desarrollando como docentes: pidiéndoles que reflexionen sobre por qué mantienen esas prácticas y criterios de evaluación.
3. Qué prácticas innovadoras han introducido en su proceso de evaluación: y cuál es la satisfacción con esas *innovaciones*, a la luz de los resultados obtenidos.

Para recoger la información que se presenta en ese estudio, se realizó un cuestionario semiestructurado que fue enviado telemáticamente a todos los asistentes al curso de especialización. Se recibieron trece respuestas (de los 22 alumnos asistentes), de las cuáles se distribuyen entre las siguientes carreras:

- Educación: 5
- Comunicación Social: 3
- Filosofía: 2
- Informática: 1
- Ingeniería Agrónoma: 1
- Inglés: 1

En relación al primer aspecto, su definición de qué es evaluación, analizaremos sus respuestas partiendo de la dicotomía entre una racionalidad técnica y otra práctica y crítica que el profesor Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) sintetiza en la siguiente tabla (tabla nº 1):

Evaluación	Concepción técnica	Concepción práctica y crítica
	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en comprobar si los objetivos operativos se han conseguido según el plan previsto. • Se preocupa por las técnicas que determinan la objetividad de lo aprendido. • Es una parte desligada del 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de investigación que indaga la calidad de lo que el alumno ha aprendido y el modo en que lo ha hecho. • Se preocupa por la ética de la responsabilidad: tiene en cuenta las consecuencias de la acción de evaluar.

- | | |
|--|---|
| currículum. | • Es una parte integrante del currículum. |
| • Es un apéndice de la enseñanza. | • Se integra en el proceso de enseñanza. |
| • Esencialmente sumativa. | • Continuamente formativa. |
| • La responsabilidad del éxito depende de la correcta planificación del programador. | • La responsabilidad deriva del grado de autonomía profesional del profesor. |
| • Evalúa el profesor: heteroevaluación. | • Los alumnos participan junto con el profesor en la evaluación: evaluación compartida. |
| • La objetividad se identifica con la coincidencia de las respuestas con las soluciones ya previstas. | • Se reconocen la originalidad y la subjetividad, que enriquecen la pluralidad de respuestas. La argumentación sólida es un referente para valorar y comprender las respuestas. |
| • Sólo cabe una única respuesta válida. | • Puede haber más de una respuesta correcta. |
| • Entiende la objetividad como garantía de justicia. Se preocupa más por técnicas que garantizan la imparcialidad que por el ejercicio justo en la corrección. | • Se preocupa por el ejercicio justo y ecuánime de la evaluación. El sentido de justicia parte del reconocimiento de la pluralidad de valores y de posibilidades. |
| • Se utiliza el anonimato como señal de imparcialidad, neutralidad. | • Se preocupa por conocer a los sujetos a quienes se evalúa para atenderlos en su individualidad. |

Tabla 1. Fuente: Álvarez Méndez (2001), p. 280.

Concepción sobre la evaluación:

Pues bien, si analizamos las respuestas de los docentes encuestados a partir de esta clasificación realizada por el profesor Álvarez Méndez, podemos constatar que nuestra muestra se sitúa claramente en la segunda opción. De los 13 docentes encuestados, la mayoría identifican la evaluación con términos que pueden englobarse fácilmente en esta racionalidad práctica o crítica, como son: proceso, aprendizaje, mejora, acción compartida, construcción, reelaboración... tal como se evidencia en la siguiente tabla (tabla nº 2):

Términos	Titulación en la que son docentes
Trabajo, reelaboración, construcción, reacomodamiento, crecimiento	Filosofía
Aprendizaje, progreso, valoración, eficacia, control	Prof. inglés
Calidad, categorización, mejoramiento, fortalezas, debilidades	Informática
Mejoras, historia, futuro, compromiso, sensibilidad	Educación
Proceso, aprendizaje, mejora, feedback, incorporación	Comunicación Social
Capacidades, conocimientos, prueba, calificación, sobrecalificación	Comunicación Social
Parte del proceso de aprendizaje, acción compartida, construcción del conocimiento, construcción individual y colectiva, metaevaluación	Educación
Proceso, análisis, integración, reajuste, profundización	Educación
Calidad, proceso, estándares, objetivos, procedimientos.	Comunicación Social

Proceso, aprendizaje, construcción, calificación, revisión.
 Proceso, ética, logros, aprendizajes, cambios
 Concepto, juicio crítico, criterio, aplicación, procedimiento
 Aprendizaje, enseñanza, métodos, calidad, comprensión

Educación
 Filosofía
 Ing. Agrónomo
 Educación

Así, de los 65 términos que han utilizado para definir el proceso de evaluación, 47 (remarcados en verde) se englobarían en una concepción de evaluación como proceso continuo de valoración, reconstrucción del proceso de enseñanza y aprendizaje, partiendo de una concepción ética, sensible a las condiciones en que se desarrolla y a las personas que están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, compartida entre docentes y estudiantes, entendida como un juicio crítico que debe servir para mejora, para construir conjuntamente la propia visión de los contenidos. Sólo 14 de los términos empleados (resaltados en rosa), se situarían en una concepción más técnica, en la que es prioritaria la preocupación por la objetividad de los instrumentos que se han de utilizar, por lo métodos o técnicas que permitan tener el control sobre los resultados de los alumnos en base a determinados criterios o estándares establecidos.

Además, si el análisis lo realizamos en función de los docentes que han respondido, podemos comprobar cómo 6 de estos profesores defienden claramente una evaluación crítica. Al comprobar su título de Grado, se constata que dos son de Educación, dos de Filosofía y el restante de Comunicación Social, de modo que su formación inicial pudo ayudar a interiorizar una visión de la evaluación emancipadora (que se intentó afianzar en el Curso de Especialización). Aún así, los otros seis tampoco defienden una visión técnica de la evaluación, sino que ambas racionalidades conviven en su ideario de qué debe ser una evaluación en el contexto universitario.

Mirada Retrospectiva:

Hemos sintetizado las respuestas que nos dieron los profesores encuestados sobre qué prácticas de evaluación conservaban de su experiencia como alumnos, y por qué razones, en la tabla 3:

Prácticas continuistas

- Exponer aspectos críticos sobre un tema.
- Proponer alternativas de mejora a lo realizado
- Memorización de contenidos oral y escrita
- Selección múltiple

- Examen final.
- Parciales.

Argumentos

- Entiendo que la educación nos debe mejorar, cambiar y hacernos personas críticas sobre todo de nuestra propia tarea.
- La memorización de contenidos practica estructura y vocabulario de la lengua extranjera;
- Y la selección múltiple, la lectocomprensión.
- Ambas formas me parecen adecuadas para todas las asignaturas. Una de las razones es porque se necesita una nota que califique en forma cuantitativa a los alumnos. También se puede argumentar que: el hecho de tomar un examen final brindaría mayor probabilidad para que los conocimientos pasen a

- Elaboración de trabajos finales con exigencias de usar material bibliográfico de otras cátedras de la carrera
 - Seguimiento de la participación en clase, teniendo en cuenta la cohesión y la coherencia en el discurso académico, en sincronía a propuestas superadoras creativas y/o innovadoras.
 - Experiencias prácticas con documentación
 - Ejercicios semi estructurados

 - Portafolio. Entiendo por esta forma de evaluación la concreción de un reporte integral donde material bibliográfico, trabajo prácticos clases teóricas y todo aquel elemento que aporte a lo aprendido quede de manifiesto.
 - Exámenes orales. Permite la interacción e interrelación de todo lo trabajado en clases y fuera de ellas, las opiniones y los debates como los prácticos y los teóricos.
 - Evaluación de proceso más que nada vinculado a los trabajos de campo, investigación, residencia, en todo su proceso.
 - Coloquio final de exposición, socialización y defensa de trabajos.
 - Defensa oral, de trabajos integradores, en plenario.
 - Trabajos de campo y su correspondiente sistematización y justificación teórica

 - Elaboración de monografías sobre temas específicos con base a bibliografía del programa.
 - Análisis de situaciones/casos en el aula en forma grupal.
- integrar lo que se denomina memoria profesional en los alumnos.
- Para achicar brechas entre teorías y prácticas, como así también la fragmentación de conocimientos.

 - De la primera, porque implica la incorporación de los saberes y su aplicación práctica,
 - De la segunda, porque permite destacar ideas centrales o resumir lo aprendido.
 - Al momento de ser estudiante creo que han sido las maneras donde la integración e interacción de los temas e incluso de toda la materia han sido posibles.

 - Porque permite alcanzar un aprendizaje más fluido, respetando el estilo personal de cada alumno, pero a la vez facilita un contacto más riguroso y apropiado con los marcos referenciales (teorías). Esta modalidad facilita el intercambio docente-alumnos-contexto y crea un ambiente de aprendizaje en el cual se desencadena el interés por conocer, nada está impuesto sólo delimitado y la profundidad del conocimiento alcanzado depende de esa interacción entre el docente, el conocimiento y los alumnos y el contexto. Todos, incluido el docente, logran al cierre del proceso de evaluación un nuevo y más complejo aprendizaje.
 - Las monografías permiten una reflexión sobre las lecturas realizadas, la conexión de ideas entre autores diferentes, como así también el desarrollo de las propias concepciones teórico-conceptuales.
 - El análisis de casos o situaciones concretas, por su parte, ponen a prueba las capacidades analíticas de los sujetos como de las herramientas teóricas usadas para su análisis y comprensión. Clarifica los conceptos y promueve la reflexión sobre la validez empírica de los mismos.

En mi carrera tuve distintas formas de evaluación, las que me permitieron aprender de dichas experiencias. Entre ellas, puedo citar las tradicionales escritas pero con preguntas abiertas, y/o con problemas para resolver, evaluaciones grupales, evaluaciones a través de trabajos finales escritos con indagación de la realidad, etc.

- De manera regular al proceso de aprendizaje.
- Etapas y luego integración.

- Problemas a resolver

- Interpretación y comprensión de textos y viñetas
- Relación entre teoría y práctica. Ejemplificación de casos reales y concretos.

Como docente, en la cátedra nos proponemos tener en cuenta el proceso del alumno/a, su participación, cumplimiento de presentación, originalidad, etc., con evaluaciones parciales a través de resolución de problemas y de planteamiento de conflictos, de transferencia de los conceptos trabajados, y la presentación trabajos finales como síntesis teórica y de indagación de la realidad.

- Porque creo que evaluar durante el proceso de aprendizaje me da indicios sobre cómo estoy enseñando y si los estudiantes van comprendiendo los temas. Y al final una evaluación que recupere las relaciones entre las etapas y la integración de la asignatura
- Se evalúa el conocimiento y la formación del alumno frente a casos donde debe poner en juego sus saberes.
- Porque me parece una buena manera de aplicar la teoría aprendida en las experiencias cotidianas relacionando con las problemáticas actuales.

Todos los docentes encuestados reconocen que a la hora de evaluar a sus estudiantes mantienen algunas prácticas que ya han vivido como alumnos. Salvo el caso del profesor de Inglés y el de Informática, se constata cómo las razones que dan los demás docentes para seguir utilizando las prácticas que mencionan son totalmente coherentes con la concepción de evaluación antes definida, aquella que permite a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje comprender cómo se está desarrollando ese proceso y mejorarlo, en sus propias palabras encontramos argumentos del tipo: *mejorar, cambiar y hacernos personas críticas; evitar la fragmentación de conocimientos; posibilitar la integración entre temas e incluso materias; respetar el estilo personal de cada alumno; crear un ambiente de aprendizaje que estimule el interés, donde todos -incluido el docente- aprenden; conocer la calidad de lo que el alumno aprende y el modo en que lo hace.*

Llama la atención, sin embargo, que sólo una de las respuestas (docente de Comunicación Social), hace alusión explícita a cómo esas prácticas fueron las que le permitieron aprender de una forma integral, personalizando así sus prácticas como docente en relación a su aprendizaje como estudiante.

Prácticas innovadoras

Para analizar las prácticas que los docentes encuestados han introducido como innovadoras en sus cátedras, las hemos sintetizado en la tabla 4:

Prácticas innovadoras

No creo en estrategias innovadoras, creo en el trabajo, la dedicación el esfuerzo personal y de conjunto y el ejemplo permanente.

- Láminas para describir o armar un relato

- Frases u oraciones para armar un relato personal

- Un trabajo integrador que se implementa mediante un proyecto que al cual se le realiza un exhaustivo seguimiento hasta su culminación y aprobación.

- Preparación y exposición (por parte de los alumnos) de un tema particular en una de las asignaturas, que resulta condición necesaria para la regularización o promoción.

Desde el inicio de la cátedra se da a conocer la selección de contenidos que tratará la misma. Se solicita, cada dos alumnos, que elijan un tópico de interés para transversalizarlo durante todo el cuatrimestre.

Basado en el tema realizan búsqueda bibliográfica actualizada, de películas o cortometrajes, de canciones, de propagandas, etc, que se relacionen o traten la temática.

Se seleccionan instituciones educativas concernientes con el tópico, llevando a cabo visitas, encuestas, observaciones, entrevistas etc.

Cada pequeño grupo produce un texto escrito innovador, que comparten con sus pares y equipo de cátedra, en 3 oportunidades, mostrando los avances teóricos y prácticos, promoviendo el debate, la participación en el tema, con material bibliográfico de consulta y

Valoración innovación

Ninguna, es más, creo que el daño que se le ha hecho a la educación Argentina es querer innovar permanentemente, para no innovar nada y vaciarla de contenidos esenciales.

Posibilitan al alumno expresar sus propias ideas

70/100

Muy buena, los alumnos guiados, muestran su capacidad sin límite de creatividad, cada grupo promueve a conocer el tema elegido en profundidad, lo contactan con la realidad y lo relacionan con otros aprendizajes adquiridos durante la carrera. Siguiendo algunos principios de Gardner, se trabaja la “Asamblea de conocimientos”, donde se abre un espacio para la participación generosa, desplazando el conocimiento vulgar hacia el científico y el académico.

Al finalizar el cuatrimestre, los alumnos conocen de todos los temas seleccionados, existe una evaluación entre pares, trabajándolos axiológicamente, por cuanto la competencia, la comparación y otros sentires que afloran, deben ser tratados profesionalmente para lograr el clima necesario y llevar a cabo esta estrategia, que requiere de un trabajo distinto por parte de todos los participantes de la experiencia.

con estrategias innovadoras para la exposición.

El coloquio final versa sobre la puesta en común de todos los hallazgos, sintetizando de manera creativa la tarea efectivizada en el cuatrimestre (es para la nota final de la Cátedra).

Esto se realiza con el acompañamiento y seguimiento permanente del equipo de cátedra, quien monitorea y organiza los distintos tiempos de las actividades que los alumnos proponen para alcanzar los objetivos marcados

En el momento de la evaluación, los alumnos deben producir en base a un tema determinado, una cierta cantidad de preguntas, que sean inteligentes y creativas.

La realización de proyectos de investigación como trabajos individuales. Si bien la tarea en si no es innovadora, su aplicación en la cátedra en la que trabajé hasta 2011 si lo era.

No es innovadora para mí, pero si para los alumnos: el envío de trabajos, fichas, resúmenes y avances de proyectos por mail y la participación en facebook con consultas o preguntas.

1. Seleccionar, un caso, situación o problemática de orden socio-educativo-cultural, delimitarla, problematizarla, tomar datos de campo e intentar un alejamiento para ponerla en perspectiva (allí se trabaja, a través de categorías teóricas, el reconocimiento de los saberes cotidianos que opacan la reflexión).

2. Delimitar y enunciar la problematización

Que el alumno que ha incorporado los conocimientos requeridos es capaz de concretar preguntas que demuestran su saber.

En lo que respecta a resultados creo que fueron muy positivos la experiencia de armar por primera vez un proyecto de investigación que sirva de base para el trabajo de tesis fue importante, dado que es una tarea que nunca habían realizado, aunque eran alumnos de su último año de cursada.

Al inicio a los alumnos les costó un poco entender, ya que el “molde” de evaluación aplicado por todos desde la primaria es muy fuerte. Después llegaron a darse cuenta que el cambio de modalidad no anula el rigor que cada situación debe tener.

Muy satisfactoria Como esta metodología la utilizo con alumnos de ciclo superior de licenciaturas o Tesistas, los resultados a nivel aprendizaje resultan muy satisfactorios. Pero implica un trabajo continuo del docente y de cada uno de los alumnos y del grupo clase en general.

que el alumno desea conocer, formular los interrogantes que abran el análisis, seleccionar las categorías empíricas y teóricas a estudiar.

3. Justificar la problemática enunciada, consignar antecedentes empíricos y teóricos, tomar datos de campo (fuentes primarias y/o secundarias, según corresponda)

4. Elaborar un ensayo en el cual se dé cuenta del recorrido teórico realizado por el alumno y se consigne la visión del problema que logro desarrollar después de este recorrido.

5. Defensa oral en plenario.

Esta modalidad integradora de aprendizaje combina el proceso normal de abordaje de bibliografía con la lectura de la vida cotidiana, y el reconocimiento de la propia perspectiva, utilizando para ello, metodologías propias de la investigación.

Todo el proceso de enseñanza está montado sobre una estructura de proyecto de investigación propuesto por la cátedra, y que los alumnos terminan de ajustar según sus intereses. Los estudiantes pasan por todas las etapas del proceso de investigación social en el marco de una asignatura cuatrimestral y elaboran un informe final con los resultados obtenidos.

Coloquio Integral Oral en el que a partir de una temática, autor o unidad debe el estudiante relacionar ya sea por diferencias o semejanzas con cada una del resto de las unidades del programa académico.

-Análisis de situaciones reales frente a las

La experiencia ha sido positiva en cuanto a los resultados obtenidos en los informes finales, el involucramiento del alumnado en las etapas de proceso y la motivación que les ha generado el desafío de realizar trabajo de campo. Los estudiantes han manifestado que esta estrategia les permite articular la teoría y la práctica, instancias que suelen aparecer fracturadas.

No obstante, al tratarse de una asignatura cuatrimestral, el proceso de investigación enfrenta límites en cuanto a problemas metodológicos emergentes, producto de la inexperiencia de los estudiantes. Esto ha generado situaciones de angustia en algunos grupos.

Es muy bueno escucharlos y hasta nos sorprenden con algunos argumentos

Muy buena, permite poner en juego el conocimiento de

cuales se debe plantear diferentes opciones alternativas y luego tomar una decisión poniendo en juego las variables y condicionamientos que intervienen.

- Análisis y juicio de un trabajo de investigación con exposición oral.

- Mapas conceptuales: Los alumnos pueden relacionar conceptos, articulando con temas de interés y conexión. De esta manera el alumno va reflexionando, por medio del armado de la estructura del grafico, como puede ser el enlace o vínculo entre ellos.

- ABP (Aprendizaje Basado En Problemas): Se le presentan a los alumnos (conformados en grupos de trabajo) diversos problemas reales y cotidianos, el debe pensar en un “plan o programa” siguiendo ciertos pasos para llegar a una posible resolución o sugerencia para su análisis.

conceptos mediante procesos de análisis y criterios que aporten a un juicio crítico para la aplicación del conocimiento ante una determinada situación problemática.

Me parece una nueva forma de ver la evaluación, no tradicional, que valora la relación que pueden hacer los alumnos de la teoría y su aplicación o vínculo con las experiencias reales adquiridas.

Salvo dos docentes, uno de los cuáles afirma no creer en las innovaciones (especialidad de Filosofía), y otra que no ha contestado nada a esta pregunta (especialidad de Educación), todos los demás encuestados refieren diferentes prácticas que consideran que han supuesto una innovación en su forma de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Básicamente, estas innovaciones se centran en:

- Evaluación apoyada en materiales que permite relacionar, describir, narrar.
- Trabajo integrador – proyecto de investigación
- Exposiciones, debates o coloquios orales
- Seguimiento continuo del proceso de aprendizaje
- Elaboración de preguntas creativas
- Utilización de nuevas tecnologías
- Análisis, investigaciones de situaciones reales

Y con ellas, lo que se pretende fundamentalmente es que los alumnos puedan: expresar sus propias ideas, mostrar su creatividad, relacionar contenidos y trabajarlos en profundidad, practicar la evaluación entre iguales, mostrar pluralidad de valores y posibilidades, articular teoría y práctica, diseñar y desarrollar un proyecto de investigación, desarrollar juicio crítico. Por el contrario, el único inconveniente reconocido es una mayor implicación tanto por el

equipo docente como por parte de todo el alumnado, así como, en algunos casos, incertidumbre e incluso angustia en algunos momentos por el desconocimiento que supone la nueva forma de evaluar.

Es un intento de conseguir que la evaluación sea coherente con una docencia capaz de orientar, guiar y acompañar la formación de los estudiantes desde un saber de afirmaciones (lo sabido) a un pensar problematizador, creativo, como competencia clave para la búsqueda de respuestas apropiadas a los problemas actuales (Siufi, 2008), que además permite evaluar habilidades cognitivas de orden superior y, entre ellas, la creatividad.

A modo de conclusiones...

Giné y Parcerisa (1999) manifiestan que la evaluación puede entenderse como una posibilidad de facilitar que el alumno vaya construyendo su propio sistema de aprendizaje. En una publicación anterior (Porto, 2009), afirmábamos que una evaluación *para* el aprendizaje, frente a una evaluación que se preocupa únicamente de medir y calificar el aprendizaje, debiera intentar atender a principios entre los cuáles destacamos:

- que los estudiantes sientan que la evaluación recoge información sobre la forma en que afrontan su proceso de aprendizaje, valora sus éxitos y fracasos, y certifica sus avances de acuerdo con criterios conocidos, claros, comprensibles y adoptados como propios;
- asumir nuevos roles y responsabilidades por estudiantes y docentes en el proceso evaluativo;
- un clima de relaciones cálido, que promueva confianza y seguridad afectiva;
- poner al estudiante en contacto con el conocimiento “valioso”;
- valorar sus respuestas personales, reconocer y reforzar las intervenciones y expresiones creativas;
- utilizar tareas de evaluación complejas, que permitan poner de manifiesto diferentes conocimientos y diferentes pensamientos;
- proponer actividades que permitan la autorregulación del aprendizaje, donde el estudiante tenga la oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje;
- y actividades que supongan contacto con situaciones inciertas, donde sean posibles múltiples y variadas respuestas.

Muchos de estos principios están detrás de las prácticas que los docentes encuestados dicen desarrollar, tanto repitiendo algunas que ya vivieron como alumnos como proponiendo otras nuevas, que consideran una innovación en su carrera o para su grupo de alumnos. En los espacios educativos, la innovación no se produce desde la nada. Emerge una convergencia de

componentes, desde lo personal (micro) a lo organizacional (macro), que retoma modelos previos para avanzar en procesos de reingeniería, con estrategias adecuadas para responder a nuevas problemáticas (Tomàs i Folch, 2009). No se trata de un cambio superficial – son demasiado frecuentes las modas pedagógicas – sino de implicarse en reestructuraciones profundas, inscritas en una agenda de calidad, inclusiva y atenta a toda forma de diversidad.

Se podría afirmar, por tanto, que el perfil evaluador de los docentes de nuestra muestra es, en gran medida, coherente con el que se pretende que aprendan en el curso de especialización en docencia superior, lo cual supondría un gran éxito de formación. Sin embargo, no podemos obviar que han respondido a esta encuesta poco más de la mitad de los profesores que asistieron a este curso, lo cual puede suponer un sesgo importante: ¿tal vez sólo respondieron aquellos que están de acuerdo con los planteamientos defendidos en la docencia recibida? También se ha constatado como esta visión es más clara entre profesores de la especialidad de Educación u otras próximas, lo cual es comprensible si entendemos que su formación sobre estos temas debiera ser mucho mayor.

Aún así, ha sido gratamente significativo ver en las respuestas de estos trece profesores una visión educativa de la evaluación, desde una racionalidad crítica, que además se acompaña de un reconocible esfuerzo por desarrollarlo en su práctica docente.

Referencias Bibliográficas:

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Madrid: Miño y Davila.
- Cebrián, Manuel (coord.) (2003). *Enseñanza virtual para la innovación*. Madrid: Narcea.
- Giné, Nuria y Parcerisa, Arturo (1999). Evaluar: algo más que acreditar. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 51-53.
- Tomàs i Folch, Marina (coord.) (2009). *La cultura innovadora de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Porto, Mónica (2009). Evaluar para la creatividad. *Revista Cuadernos, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35, 77-90.
- Siufi, Beatriz (2008) *La educación universitaria como I + C (inteligencia + creatividad)*. Ponencia presentada en el Simposio Autoorganizado: Presencias y Ausencias de la actitud creativa en la formación integral de los estudiantes universitarios, del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia. España.

5.1.6.

Título:

Los recuerdos de los alumnos sobre contenidos evaluados en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia

Autor/a (es/as):

Soto, Ana Torres [Universidad de Murcia]

Favinha, Marilia [Universidad de Évora]

Resumo:

Problemática: Pocas veces se ha tratado de conocer el aprendizaje adquirido por el alumnado al finalizar sus estudios en el ámbito universitario. La mayoría de las evaluaciones han girado en torno al aprendizaje referido a una asignatura concreta, no tanto al conocimiento global de varios años de formación académica y profesional. Por ello, con este trabajo se pretende ofrecer una reflexión general acerca de los resultados alcanzados en una investigación que tiene la finalidad de dar a conocer aquellos referentes conceptuales que quedan en el recuerdo del alumnado de la Licenciatura de Pedagogía (2005-2010) al finalizar sus estudios universitarios, teniendo en cuenta que el aprendizaje de los estudiantes queda condicionado a cómo crean que serán evaluados (Biggs, 2006).

Metodología: El reto de adentrarnos en el aprendizaje que ha quedado en el alumnado después de cinco años de formación universitaria ha sido abordado mediante el recuerdo individual y grupal a través de cuestionarios abiertos que permitieran al alumnado expresar sus ideas – para cada una de las asignaturas troncales y obligatorias- sin ningún tipo de restricción.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio: Este último aporte al simposio pretende dar muestra de otra de las vías de indagación que está realizando el grupo de investigación, y que se centra no sólo en conocer los procedimientos de evaluación empleados, sino también aproximarnos al reto de analizar qué contenidos eran los que se han evaluado y forman parte del conocimiento de un gran número de profesionales de la educación.

1. Antecedentes del estudio

Indudablemente, la evaluación de los aprendizajes se constituye como una de las dimensiones fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así se fundamenta en la literatura especializada, así lo muestran los docentes en sus prácticas educativas y así lo conciben los estudiantes.

El interés por su estudio en el ámbito universitario viene sucediéndose desde hace ya algún tiempo; sin embargo, en los últimos años algunas investigaciones dedicadas al estudio de la

evaluación han centrado su atención en las declaraciones de los alumnos como fuente de información principal ya que, en muchos casos, se trata de los protagonistas y destinatarios de la misma y se entiende que la incorporación de sus percepciones y opiniones puede enriquecer y complementar la investigación.

El estudio que seguidamente presentamos surge a partir de los trabajos que se vienen realizando sobre los procedimientos de evaluación del aprendizaje empleados por los docentes, y las percepciones y opiniones que los alumnos manifiestan sobre ellos⁷. Así, nuestra intención ha sido continuar en esta línea, acercándonos a otra de las dimensiones básicas de la evaluación, el “qué”, es decir, aquellos contenidos que han sido evaluados tomando en consideración las voces de los estudiantes.

1.2. La evaluación: repercusiones en el aprendizaje de los alumnos

Antes de presentar el estudio empírico de la investigación sería conveniente señalar algunas ideas sobre la evaluación y la repercusión que ésta puede tener en el aprendizaje de los estudiantes pues, evidencias de dicho aprendizaje es lo que pretendemos mostrar con este trabajo.

Aunque la evaluación es un componente más de la planificación educativa del profesorado, lo cierto es que ésta adquiere un gran protagonismo en el aprendizaje de los estudiantes. Entendemos que la evaluación se traduce en una actividad con gran trascendencia en la vida educativa de los estudiantes (Mateo, 2000), es decir, va a determinar, en gran parte, el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje y ello va a suponer la primera preocupación de los alumnos: ¿cómo se va a evaluar?, ¿qué se va a evaluar?, ¿cuándo se va a evaluar? Éstas son algunas de las cuestiones que se plantean cuando comienza una asignatura y que, consecuentemente, tratarán de averiguar para encaminar su proceso educativo. En estas situaciones, el proceso de enseñanza y aprendizaje giran en torno a la evaluación (véase Álvarez, 2008).

Son muchos los autores que han argumentado la influencia que la evaluación puede tener en el aprendizaje de los estudiantes. Reflejo de ello son las palabras de Bolívar (2000, p.2) quién considera que “*los alumnos acaban trabajando aquello que intuyen que es relevante para la evaluación*”, y las de Biggs (2006, p.177), quién manifiesta que “*el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará*”. De manera que no es

7 Podemos destacar la investigación realizada por García (2009) denominada “Los instrumentos de evaluación de la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)”, que estudió los distintos instrumentos utilizados por los profesores de la Licenciatura de Pedagogía para evaluar a sus alumnos; y la tesis doctoral de Porto (2005) llamada “La evaluación de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela”.

absurdo pensar que, en muchos casos, los conocimientos que adquieren los estudiantes son el reflejo de lo que creen que bastará para su evaluación.

Por otro lado, Biggs (2006) nos da a conocer la importancia que adquieren los formatos de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes. Este autor considera que la influencia de los distintos formatos depende de las actividades que promuevan: si se ajustan a los objetivos, la consecuencia será positiva, pero si no, tendrá la consecuencia de estimular a los estudiantes para que utilicen enfoques superficiales de aprendizaje. Del mismo modo, García (2009) señala las distintas consecuencias que pueden tener los distintos formatos que se utilicen para la evaluación (tabla 1). Dichos formatos contribuyen a que los estudiantes hagan cosas diferentes para prepararlos, de manera que unos pueden estar más alineadas con los objetivos del programa o cada tema, que otras.

<i>Modalidad de evaluación</i>	<i>Tipo de aprendizaje más evaluado</i>
<i>Trabajo</i>	Requiere: mucha lectura, interrelacionar contenidos, organizar la información y aplicación.
<i>Prácticas</i>	Se ponen en práctica destrezas necesarias para la vida real.
<i>Diario</i>	Requiere mayor reflexión, aplicación y sentido de la relevancia.
<i>Portafolios</i>	El alumnado pone en práctica labores de reflexión, creatividad, resultados imprevistos.
<i>Mapas conceptuales</i>	Los estudiantes interrelacionan contenidos y/o conceptos.
<i>Examen tipo ensayo</i>	Memorístico, con preguntas variadas, y con una estructuración rápida por parte del alumno.
<i>Respuesta corta</i>	El alumno rememora unidades de información.
<i>Resolución de problemas</i>	Solicita al alumno la aplicación de destrezas profesionales.
<i>Pruebas objetivas</i>	Requieren tareas de reconocimiento y estrategias de comprensión.

Tabla 1: Tipo de técnica y destrezas desarrolladas (García 2009)

Evidentemente, el tipo de instrumento de evaluación utilizado propicia que el alumno aprenda de manera superficial o de manera profunda, que desarrolle habilidades, destrezas y competencias, o la simple memorización de los contenidos.

Tomando en consideración estas ideas y, concretamente, que la evaluación repercute en el aprendizaje de los estudiantes, nuestra intención fue conocer qué contenidos eran los más recordados por los estudiantes y de qué manera habían sido evaluados. Así, en este trabajo presentamos dos apartados de análisis: por una parte, aquellos contenidos más recordados por los alumnos de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia (promoción 2005-

2010) de las asignaturas cursadas y que, de alguna manera, forman parte de su aprendizaje; y por otra parte, los procedimientos utilizados para su evaluación.

Hemos de considerar que, formalmente, los alumnos participantes han superado todas las asignaturas necesarias para finalizar, si no con éxito, al menos con el nivel mínimo exigido la titulación. De esta manera, entendemos que estos alumnos han sido evaluados, con unos procedimientos u otros, en el marco de cada asignatura y que esa evaluación ha supuesto el estudio de unos contenidos determinados en cada una de ellas.

Habitualmente, este “conocer” los contenidos que el alumnado maneja se materializa a partir de evaluaciones realizadas en el seno de asignaturas concretas; pero pocas veces se ha tratado de “conocer”, de manera global, aquellos referentes conceptuales de la totalidad del planteamiento educativo que quedan en la memoria del alumnado después de varios años de formación académica y profesional. Por ello, abordamos este reto realizando un recorrido que abarca desde los contenidos de las primeras asignaturas cursadas hasta los estudiados en el momento concluyente de su formación.

2. Descripción de la metodología

Una vez destacada la repercusión que, para muchos autores, la evaluación puede provocar en el aprendizaje de los estudiantes, pasamos a comentar brevemente la metodología en la que nos hemos basado para la realización de este estudio.

Como ya se ha mencionado en líneas anteriores, con esta comunicación se pretende revelar los resultados más relevantes del estudio que hemos desarrollado, teniendo en cuenta que nuestra intención es brindar una descripción aproximada del “qué” de la evaluación -los contenidos más recordados- y su vinculación con el procedimiento de evaluación empleado. De esta manera, podemos resumir las intenciones de esta comunicación en dos objetivos:

- El primer objetivo consiste en conocer, de forma general, aquellos contenidos más recordados por el alumnado cuando se les pregunta por los contenidos que ha estudiado en cada una de las asignaturas troncales y obligatorias de la situación.
- Y el segundo objetivo estriba en analizar la posible relación existente entre los contenidos recordados y los procedimientos de evaluación empleados por el profesorado.

Desde el inicio, nuestra intención había sido tomar como muestra a todos los alumnos del grupo B de 5º curso de la Licenciatura de Pedagogía que estuvieran finalizando estos estudios; sin embargo, nos vimos obligados a acotar la muestra de informantes al constatar que muchos de ellos no proporcionaban información de todas las asignaturas que se les pedía, ya que no las

habían cursado por dos razones concretas: no se habían matriculado todavía o procedían de otras titulaciones afines. Así, acudimos a aquellos estudiantes que habían cursado todas las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación. Consecuentemente, la muestra de alumnos que tomamos para el estudio fue de 18 estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía de la promoción 2005-2010 de la Universidad de Murcia, aunque la recogida de información fue realizada por parejas, excepto dos alumnos que, por diversas razones, lo hicieron de manera individual. Así, se establecieron 10 grupos.

Por otro lado, la toma de decisiones en lo que respecta a las asignaturas de las cuáles se ha obtenido información estuvo orientada a la obtención de información común por parte de todos los informantes y para todas las asignaturas, con la intención de conocer la formación común de todos los alumnos participantes. De tal modo que optamos por centrarnos en las materias troncales y obligatorias –a excepción del “Prácticum I” y el “Prácticum II”–, considerando que la carga de éstas (246 créditos de 304 totales) era suficientemente significativa en la formación general de los titulados de Pedagogía y hacía referencia a la formación común de todos los estudiantes. La relación de asignaturas es la siguiente: *Bases metodológicas de la investigación educación, Historia de la educación, Didáctica general, Procesos psicológicos básicos, Sociología de la educación, Teoría de la educación, Bases orgánicas y funcionales de la educación, Antropología de la educación, Organización y gestión de centros educativos, Psicología del desarrollo, Psicología de la educación, Tecnología educativa, Análisis y tratamiento datos de investigación en educación, Historia de la educación española, Modelos y procesos de orientación, Métodos, diseños y técnicas investigación en educación, Intervención socioeducativa y animación sociocultural, Educación de adultos, Diagnóstico pedagógico, Procesos y estrategias de desarrollo institucional, Biopatología de las Deficiencias, Diseño, desarrollo e innovación del currículo, Economía de la educación, Pedagogía social, Política y legislación educativas, Evaluación de programas educativos y sociales, Educación para la salud. Fundamentos pedagógicos, Formación laboral y ocupacional, Educación comparada, Formación y actualización en la función pedagógica, Evaluación, centros y profesores, Apoyo y asesoramiento a sujeto con N.E.E, Innovación tecnológica y enseñanza, Supervisión y asesoramiento en centros escolares.*

Podemos indicar que este estudio se enmarca en las investigaciones no experimentales descriptivas (Salkind, 2009) puesto que su finalidad es ofrecer una descripción de los contenidos que el alumnado declara haber aprendido. Además, concretamos que se trata de un estudio de corte transversal en el cuál se examina a un grupo de estudiantes en un momento concreto: al finalizar sus estudios universitarios. No obstante, si bien los resultados se han recogido durante el último mes del último curso de Pedagogía, versan sobre los cinco años que dura dicha formación, un periodo que denominamos “promoción”.

El instrumento de recogida de información utilizado para recoger las declaraciones de los alumnos ha sido el cuestionario abierto. En él se facilitaba una relación de las asignaturas troncales y obligatorias que constituyen los estudios de la Licenciatura de Pedagogía, ordenadas por cursos académicos, de manera que los alumnos pudieran plasmar en ellas los contenidos recordados. Pues consideramos que, con este instrumento, se podía acceder a los recuerdos más significativos del alumno ya que estos podían exponer sus ideas sin ningún tipo de restricción.

Primero	
BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUC.	
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	
DIDÁCTICA GENERAL	
PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS	
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	
BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE LA EDUCACIÓN	

Tabla 2: Ejemplo de una parte del instrumento de recogida de información.

3. Presentación de los resultados

Comentados brevemente los aspectos metodológicos en los que se circunscribe el estudio, pasamos a revelar sus resultados más relevantes teniendo en consideración los objetivos que nos hemos planteado.

Los resultados del análisis llevado a cabo son presentados en dos apartados complementarios.

- Por un lado, presentamos la información relativa a los contenidos más recordados por el alumnado.
- Y por otro lado, reflexionamos sobre la posible relación entre los contenidos recordados y los procedimientos de evaluación empleados por el profesorado.

Sin embargo, antes de adentrarnos en un los resultados de análisis queremos exponer algunos datos de interés. En primer lugar cabe destacar que las declaraciones del alumnado han supuesto la disposición de una información muy extensa que abarca un total de 1063 referencias (contenidos que el alumnado declara haber aprendido para un total de 34 asignaturas), en las cuales encontramos tanto voces que hacen referencia a los contenidos como valoraciones de las asignaturas. Con la finalidad de acotar y reducir la información a la expresamente relevante para este estudio decidimos prescindir de las valoraciones de las asignaturas. De esta manera, reducimos las referencias objeto de análisis a 894.

Adentrándonos en un análisis general de la totalidad de las asignaturas, los resultados obtenidos nos revelan que el número medio de declaraciones por asignatura fue de 31,3; encontrando una gran disparidad en la cantidad de contenidos recordados en unas asignaturas y otras. Mientras que asignaturas como *Apoyo y Asesoramiento a Sujetos con Necesidades Educativas Especiales* habían sido claramente recordadas por el alumnado (63 declaraciones), otras asignaturas como *Educación para la Salud*, *Fundamentos Pedagógicos* (20 declaraciones) o *Sociología de la Educación* (19 declaraciones) habían obtenido un número de aportaciones fuertemente inferior a la media.

Seguidamente, presentamos una tabla-resumen en la cual se recoge el número de declaraciones realizadas por los estudiantes para cada una de las asignaturas, diferenciando entre aquellas que han obtenido un número de recuerdos superior e inferior al promedio:

<i>Asignaturas</i>	<i>Nº de aportaciones</i>
Apoyo y asesoramiento a sujeto con n.e.e.	63
Evaluación, centros y profesores	49
Evaluación de programas educativos y sociales	46
Política y legislación educativas	46
Diseño, desarrollo e innovación del currículo	43
Innovación tecnológica y enseñanza	41
Historia de la educación española	40

Diagnóstico pedagógico	38
Didáctica general	34
Formación laboral y ocupacional	34
Supervisión y asesoramiento en centros escolares	33
Tecnología educativa	33
Procesos psicológicos básicos	32
Número medio de aportaciones por asignatura (31,3)	
Educación comparada	31
Bases orgánicas y funcionales de la educación	30
Formación y actualización en la función pedagógica	30
Economía de la educación	29
Psicología de la educación	29
Antropología de la educación	28
Organización y gestión de centros educativos	28
Educación de adultos	27
Modelos y procesos de orientación	27
Biopatología de las deficiencias	26
Pedagogía social	26
Bases metodológicas de la investigación educación	25
Intervención socioeducativa y animación sociocultural	25
Teoría de la educación	24
Métodos, diseños y técnicas investigación educación	22
Procesos y estrategias de desarrollo institucional	22
Psicología del desarrollo	22
Análisis y tratamiento datos de investigación educativa	21
Historia de la educación	21
Educación para la salud. Fundamentos pedagógicos	20
Sociología de la educación	18

Tabla 3. Número de aportaciones por asignaturas

No obstante, que una asignatura hay obtenido más declaraciones de los informantes no implica que tales declaraciones hagan referencia a un contenido concreto que todos los alumnos recuerdan, es más, se ha podido evidenciar que muchas de las asignaturas son poco recordadas en cuanto a contenidos en general, pero sin embargo hay un contenido que lo recuerdan todos los alumnos, y de otro modo, hay algunas asignaturas que son muy recordadas y esos contenidos son muy heterogéneos y dispares. Ante tal evidencia, nuestra intención ha sido abordar aquellos casos en los que los contenidos de la asignatura son recordados, si no por todos, por casi todos los informantes del estudio, de manera que nos permitan vislumbrar cuáles son contenidos más recordados por el conjunto del alumnado.

Para abordar dicho análisis, se ha otorgado un código y una categoría a cada una de las declaraciones de los informantes. Las categorías establecidas han sido creadas a partir de la revisión de los contenidos expuestos en los programas de cada una de las asignaturas seleccionadas para este estudio –asignaturas troncales y obligatorias-. Así, en el siguiente cuadro se recogen los diez contenidos más repetidos por el alumnado, así como la asignatura en la que se enmarcan y el esbozo de declaraciones de los informantes que la identifican.

<i>Tipología de contenidos más recordados y asignatura en la que se enmarcan</i>	<i>Ejemplo de declaraciones de los alumnos</i>
Aspectos relacionados con el currículum <i>“Diseño, desarrollo e innovación del currículum”</i>	A.52.- Principios y teorías de diseño del currículum B.85.- Cómo elaborar un currículum C.60.- En diseño, aprendimos el currículum escolar C.61.- El currículum democrático D.57.- Como diseñar y elementos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo del currículum. D.58.- Elementos del currículum D.59.- Atención al alumno en la elaboración del currículum F.37.- Currículum H.65.- Niveles de concreción del currículum I.76.- Niveles de concreción curricular J.36.- Aprendimos la importancia de elaborar un currículum que integre características de los cuatro pilares: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. C.62.- Las dimensiones del currículum E.70.- Las dimensiones del currículum B.86.- Tipos de currículum B.89.- Diferencia entre didáctica y currículum

<p>Legislación española</p> <p><i>“Política y legislación educativas”</i></p>	<p>J.40.- Legislación educativa tanto de la organización escolar como de la atención a la diversidad</p> <p>A.58.- Catalogo de normativas y leyes sobre educación</p> <p>B.103.- La legislación española</p> <p>D.66.- Toda la legislación española en educación</p> <p>E.81.- Leyes, normativas, legislación</p> <p>G.51.- Evolución de las leyes educativas (de la ley del 70 hasta nuestros días)</p> <p>I.93.- Leyes educativas</p> <p>J.41.- Legislación educativa tanto de la organización escolar como de la atención a la diversidad</p> <p>D.67.- Leyes y Decretos educativos: comparación y características</p> <p>F.46.- Aspectos relevantes de las distintas leyes y comparación entre ellas.</p> <p>H.77.- Análisis ideológico de las características de las distintas leyes educativas.</p> <p>A.59.- LISMI, LODE, LOGSE, LOPEG</p> <p>E.82.- LOE, LOPEG, LGE, LOGSE, LISMI...</p>
<p>Sistemas educativos europeos</p> <p><i>“Educación comparada”</i></p>	<p>A.70.- Sistema educativo Alemán, Francés y Sueco</p> <p>B.133.- Estudiamos los sistemas educativos de algunos países europeos comparando sus niveles, estructuras organizativas en el ámbito académico, los métodos de enseñanza...</p> <p>C.92.- Sistema Educativo Alemán, etc.</p> <p>D.76.- Sistemas educativos</p> <p>D.78.- Características de los diversos elementos de los sistemas</p> <p>E.93.- Comparación sistema educativo español y sistema alemán, compara sistemas educativos...</p> <p>F.53.- Sistemas Educativos Europeos y comparación con el español.</p> <p>G.61.- Comparación de sistemas europeos</p> <p>H.97.- Características de otros sistemas educativos europeos</p> <p>I.116.- Sistema educativo español, además Suecia, Dinamarca, EEUU...</p> <p>J.49.- Analizamos y comparamos el sistema educativo español con otros sistemas educativos europeos, especialmente Alemania y Suecia, adquiriendo los aspectos positivos de cada uno.</p> <p>I.117.- Educación comparada en distintos países</p>
<p>Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica</p> <p><i>“Diagnóstico pedagógico”</i></p>	<p>B.74.- También vimos cómo hacer un diagnóstico psicopedagógico individual</p> <p>C.48.- Nos enseñó a realizar diagnósticos pedagógicos de manera sencilla y útil</p> <p>C.49.- El diagnóstico que tuvimos que realizar como trabajo final lo trabajamos concienzudamente, pasando cada prueba e interpretándola detalladamente, evaluando el área cognitiva, la personalidad y la adaptación con el entorno, su familia y sus padres. Por eso obtuvimos buenos resultados.</p> <p>D.49.- Cómo llevar a cabo una prueba de diagnóstico</p> <p>D.50.- Trabajo: diagnóstico real a una niña</p> <p>F.32.- Desarrollo, planificación, herramientas, materiales de diagnóstico</p>

	<p>I.67.- Evaluación psicopedagógica</p> <p>A.44.- Pruebas psicopedagógicas para diagnóstico</p> <p>G.39.- Elaboración de un diagnóstico pedagógico</p> <p>C.51.- Su asignatura es de gran valor y utilidad, pues nos viene como anillo al dedo para saber evaluar a través de pruebas a niños e identificar problemas, carencias, habilidades, etc. que éstos puedan tener</p> <p>B.75.- Por ejemplo un niño que sufre déficit de atención e hiperactividad, se analiza su entorno en el colegio, entrevista a los profesores, la madre....</p> <p>J.31.- Recogida de información relevante y contrastación de los ámbitos escolar, familiar y social</p>
<p>Conocimiento, historia y evolución del hombre</p> <p><i>“Antropología de la educación”</i></p>	<p>A.19.- Naturaleza racional e irracional del hombre</p> <p>B.35.- En esta materia nos acercamos al estudio del ser humano en cuanto es educable: "homo educandus"</p> <p>G.17.- Aprendizaje y desarrollo del ser humano</p> <p>I.28.- Evolución del hombre</p> <p>J.14.- Implicación de la educación en la evolución del hombre.</p> <p>C.17.- la historia del hombre en la educación.</p> <p>D.18.- Evolución del hombre</p> <p>E.26.- La historia del hombre</p> <p>B.36.- La antropología filosófica busca el conocimiento del ser humano en general, lo común entre todos los seres humanos y la antropología cultural se centra en el estudio del ser humano en cada cultura.</p> <p>F.12.- Centrada en aspectos humanos de la persona</p> <p>C.18.- Concepción del hombre y su cuerpo</p> <p>C.19.- El hombre y el alma</p>
<p>Herramientas de la Web 2.0</p> <p><i>“Innovación tecnológica y enseñanza”</i></p>	<p>A.81.- Blog, wiki</p> <p>B.159.- En las clases prácticas nos registramos en foros, en twitter, en netblog, y también hicimos nuestro propio blogs</p> <p>C.119.- Además, las prácticas las teníamos que presentar en el blog que creamos para ello.</p> <p>D.90.- Redes sociales</p> <p>D.89.- Elaboración de blogs, wiki, twitter...</p> <p>E.112.- Twitter, Edvive, blog</p> <p>H.120.- Blog, Redes sociales, pizarra digital, objetos de aprendizaje.</p> <p>H.122.- Herramientas telemáticas.</p> <p>H.121.- Aplicaciones web 2.0</p> <p>I.145.- wikis, blogs</p> <p>J.55.- Hemos aprendido a integrar diferentes herramientas telemáticas de información y comunicación en la enseñanza</p>

	J.56.- Blog, microblogging, wiki, etc.
Recursos y materiales de enseñanza <i>“Tecnología educativa”</i>	A.26.- Televisión educativa C.27.- Televisión educativa A.27.- Recursos didácticos, materiales B.50.- Hacer powerpoint con hipervínculos C.28.- Recursos (materiales, humanos, organizativos) C.29.- Presentaciones power point H.29.- Elaborar power point I.42.- Materiales y recursos didácticos interactivos I.43.- Cómo hacer un power point E.34.- Formato de diapositivas H.30.- Materiales didácticos
Valores en educación <i>“Teoría de la educación”</i>	A.12.- Educación en valores B.28.- Los valores y antivalores C.10.- Los valores en la educación D.13.- Valores de la educación E.19.- Educación en valores E.20.- No hay valores negativos F.10.- Educación en valores G.11.- Enseñanza en valores H.14.- Qué son los valores I.17.- Educación en valores J.11.- Valores
Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos <i>“Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación”</i>	A.29.- Spss, qualpro, T-student, anova, varianza, desviación típica B.55.- Analizar datos cuantitativos con el programa SPSS y datos cualitativos con el programa QualPro C.33.- Programas estadísticos como SPSS, QualPro D.30.- Programa SPSS E.39.- SPSS, QualPro F.24.- Programas estadísticos como el SPSS y el QualPro G.29.- Programas de estadística descriptiva (SPSS, QualPro) H.34.- Manejo del SPSS, QualPro I.48.- SPSS Y QualPro

	J.23.- Especialmente indagamos en programas como SPSS (cuantitativo) y QualPro (cualitativo).
Grandes pedagogos "Historia de la educación"	A.4.- Grandes pedagogos (Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Luis Vives) B.5.- Grandes pedagogos de la historia como Pestalozzi, Montessori, Luis Vives... y sus métodos de enseñanza. C.3.- Realizamos un trabajo sobre el libro: Los grandes pedagogos. Comenio, Rosseau, Pestalozzi son algunos de los pedagogos que recordamos sobre los que hicimos nuestra primera exposición en público. D.5.- Información sobre los grandes pedagogos. E.4.- Los Grandes Pedagogos. Pestalozzi, Rousseau, Montessori, ... G.6.- Los grandes pedagogos H.3.- Los grandes pedagogos; Comenio, Rousseau, Pestalozzi... I.8.- Los grandes pedagogos J.3.- Primeras actuaciones de pedagogos como Pestalozzi, Rousseau, Montessori, etc.

Tabla 4: Ejemplificación de los diez contenidos más recordados por el alumnado

Estos datos reflejan, como se ha comentado anteriormente, que casi todos los alumnos han recordado referentes o ideas referidas a contenidos relacionadas con el currículum; referidos a la legislación española; a los sistemas educativos europeos y su comparación; a procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica; al conocimiento, historia y evolución del hombre; a algunas de las herramientas de la Web 2.0; a recursos y materiales utilizados en educación; referidos a los valores en educación; a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos; y relacionados con los grandes pedagogos. Podríamos haber continuado analizando más contenidos, sin embargo, ha sido necesario acotar a un número razonable de contenidos y asignaturas que nos mostraran una perspectiva global de los recuerdos de los estudiantes.

Aunque se trata de referentes conceptuales y en este estudio no pretendemos indagar en la profundidad de ese aprendizaje, lo cierto es que nos pueden aproximar al conocimiento que ha quedado en el alumnado de la Licenciatura de Pedagogía tras cinco años de formación. Pues, en palabras de Marzano y Kendall (2007) *“el conocimiento es la evidencia de lo que el estudiante recuerda, ya sea por recordar una idea o un fenómeno con el que ha tenido experiencia en el proceso educativo”* (p.21).

Una vez descritos aquellos contenidos que más han recordado los alumnos tras preguntarles por los contenidos estudiados durante la carrera, trataremos de concretar con qué procedimientos han sido evaluados. En el siguiente cuadro mostramos cuál ha sido el contenido más recordado en cada una de las asignaturas troncales y obligatorias y el procedimiento empleado para su

evaluación, con la finalidad de establecer si existe alguna peculiaridad en el recuerdo de los contenidos y su evaluación.

<i>Asignatura</i>	<i>Contenidos recordados más</i>	<i>Procedimientos de evaluación de la asignatura</i>	<i>¿Cómo se ha evaluado ese contenido?</i>
Diseño, desarrollo e innovación del currículo	Aspectos relacionados con el currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación tipo ensayo, orientada a apreciar el grado de comprensión de la materia y la expresión escrita de los conceptos y planteamientos fundamentales. - Realización de las actividades prácticas en grupo, en las que se valorara específicamente la capacidad de análisis, reflexión y relación de la teoría con la práctica. 	--
Política y legislación educativas	Legislación española	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia y participación en clase. - Realización del examen - Realización en grupo de las prácticas obligatorias de la asignatura y entrega del Dossier. 	Además de ser un contenido que forma parte de todo el entramado conceptual de la asignatura y, por tanto, susceptible de estudio para el examen; este contenido ha sido evaluado específicamente a través de las prácticas obligatorias.
Educación comparada	Sistemas educativos europeos	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia - Participación - Elaboraciones en grupo de los trabajos - Examen escrito 	Este contenido ha sido trabajado en las prácticas . Así queda especificado en el programa de la asignatura: "Se trabajarán cuestiones relacionadas sobre los sistemas educativos en algunos países europeos".
Diagnóstico pedagógico	Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Portfolio - Informe psicopedagógico 	Se ha evaluado, de manera concreta, a partir de la elaboración de un

		- Prueba teórico-práctica objetiva	Informe psicopedagógico en el que, según el programa de la asignatura, “simular o ejercitar casos de evaluación psicopedagógica con sus técnicas concretas de exploración y técnicas específicas”.
Antropología de la educación	Conocimiento, historia y evolución del hombre	- Examen teórico - Lecturas y comentarios personales de textos - Lecturas y comentarios personales de películas - Realización de un informe etnográfico	--
Innovación tecnológica y enseñanza	Herramientas de la Web 2.0	- La asistencia al cine-fórum y la realización de la prueba de indagación. - Realización de las prácticas (obligatorio). - Examen final (oral) del programa de la asignatura.	Aunque en el programa no se detalla específicamente si existe un procedimiento específico para evaluar dicho contenido, las declaraciones de los alumnos nos informan que, quizás, el recuerdo de las herramientas de la Web 2.0 han sido recordadas, se deba a su manejo , puesto que se hace alusión a su uso.
Tecnología educativa	Recursos y materiales de enseñanza	- Examen - Prácticas	En el programa se especifican diversas prácticas que hacen alusión al diseño y producción de medios y materiales de enseñanza
Teoría de la educación	Valores en educación	- Examen teórico - Prácticas	--
Historia de la educación	Grandes pedagogos	- Examen - Prácticas - Asistencia y	Para la realización de las clases prácticas , se utilizará como texto básico

		participación	el libro, dirigido por CHATEAU: <i>Los grandes pedagogos</i> . México, F.C.E., 1974.
Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación	Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos	- Asistencia - Prueba teórico-práctica - Diario de clase	En el programa de la asignatura se especifica que el examen consta de una “segunda parte de carácter práctico , que contemplará cuestiones prácticas sobre el programa de análisis estadístico aprendido durante el curso (SPSS)”.

Tabla 5: Relación entre los contenidos más recordados y el procedimiento de evaluación empleado.

Tal y como se puede apreciar, en este cuadro hemos intentado mostrar si el contenido en cuestión había sido evaluado de manera específica con algún procedimiento de evaluación concreto o sí, por formar parte del entramado conceptual de la asignatura, no quedaba especificado. De esta manera, se ha podido corroborar que siete de las diez asignaturas en que se han analizado sus programas (*Política y legislación educativas, Educación comparada, Diagnóstico pedagógico, Innovación tecnológica y enseñanza, Tecnología educativa, Historia de la educación, Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación*), sí han utilizado procedimientos específicos y concretos para evaluar dicho contenido; como por ejemplo: los contenidos referidos a legislación educativa, sistemas educativos europeos, recursos y materiales de enseñanza, y al libro “Los grandes pedagogos” han sido evaluados, al menos, a partir de las prácticas de la asignatura. Otros contenidos como los programas estadísticos de análisis de datos han sido evaluados a través de un examen de carácter práctico y los contenidos referidos a procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica, han sido evaluados a partir de la realización de un Informe de evaluación psicopedagógica. Finalmente, las herramientas de la Web 2.0 posiblemente sean recordadas por su manejo en el desarrollo de la asignatura.

4. Conclusiones

Una de las mayores evidencias que arrojan los resultados hallados es que los contenidos que más recuerdan los alumnos han sido evaluados, en su mayoría, a través de la realización de prácticas y, por tanto, poniendo en marcha las habilidades y destrezas requeridas para la

realización de las mismas. En este sentido, Piña (1999) argumenta que “*la acción de identificar y seleccionar determinados acontecimientos por sobre otros que merecen permanecer en el olvido, implica que aquellos se tornan significativos*” (p.3). Podemos decir, consecuentemente y siguiendo a este autor, que esos contenidos han sido significativos para el alumnado, pero no porque haya sido significativo en sí mismo, sino porque en el momento en el que ocurrió tal acontecimiento le atribuyó un sentido, un significado, y por ello permanece en su memoria. Es en esta situación en la que entra en juego los procedimientos utilizados para la evaluación de los aprendizajes. De algún modo, evaluando las actividades prácticas se está provocando en el alumnado el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias para el uso de ese contenido, o quizás, la manera de trabajarlo influye en su aprendizaje. Ya comentábamos al iniciar este trabajo, que una de las dimensiones más influyentes en el aprendizaje de los alumnos es la evaluación, y con este estudio se puede corroborar que los alumnos recuerdan más aquellos contenidos que han sido evaluados mediante la realización de actividades prácticas.

Navaridas (2002), al igual que autores citados anteriormente, atribuye a la evaluación que utilice el profesorado una gran influencia en el tipo de aprendizaje que desarrolla el alumnado. En este sentido, el autor afirma que cuando la evaluación se centra en *trabajos individuales o grupales* los estudiantes adoptan una actitud más estratégica frente al aprendizaje, es decir, además de utilizar la información aprendida (estrategia cognitiva), reflexiona sobre ella (estrategia metacognitiva). Mientras que con la evaluación a través de *exámenes escritos con preguntas abiertas*, los alumnos utilizan más estrategias cognitivas que metacognitivas durante el proceso de estudio. Finalmente, cabe destacar que, para el autor, *los alumnos que son evaluados con exámenes escritos con ejercicios o casos prácticos utilizan más estrategias de naturaleza metacognitiva* (p. 154). De tal modo, podemos indicar que en asignaturas como *Innovación tecnológica y enseñanza o Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación*, el alumnado ha tenido que poner en práctica habilidades para el uso y manejo de programas, en un caso de programas estadísticos de análisis de datos y, en otro caso, de herramientas de la Web 2.0 pero, de un modo u otro, su aprendizaje ha estado vinculado a la aplicación real.

Para concluir, cabe destacar que la intención de este estudio no es generar una valoración positiva y/o negativa de los procedimientos empleados para la evaluación de contenidos, sino dar a conocer la realidad concreta de los conocimientos de un número de alumnos que se ha formado en el seno de un plan de estudios, una metodología y una evaluación específica, con el fin de promover la reflexión acerca de los aprendizajes que se pretenden promover en los alumnos y su vinculación con los procedimientos de evaluación.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, Ibis (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14 (6 -1), 235-272.
- Biggs, John (2006). *La calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, Antonio (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Ponencia impartida en el curso La mejora de la enseñanza. Murcia: Federación de Enseñanza de UGT.
- García, María Luisa (2009). *Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)*. Tesis de Licenciatura. Murcia: Universidad de Murcia.
- Marzano, Robert y Kendall, John (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mateo, Joan (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Navaridas, Fermín (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156.
- Piña, Carlos (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29, Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Porto, Mónica (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Salkind, Neil (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education

6

**A formação de professores
para/do Ensino Superior**

**Formación del profesorado
para/de la Enseñanza Superior**

6.1.

Título:

Universidade e escola pública: o ensino e a pesquisa como práticas de formação

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Forster, Mari Margarete dos Santos [PPGedu – Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Resumo:

Pensar a formação docente tem sido um grande desafio, tanto para as instituições de ensino superior quanto para as escolas, pois ambas estão pressionadas a dar respostas sobre a qualidade de suas ações. As universidades procuram dar conta da formação inicial e, mesmo entendendo-a como somente uma etapa desse complexo processo, deparam-se com desafios crescentes e de várias ordens. As escolas, por sua vez, vivendo também demandas cada vez mais cruciais, procuram resolver “suas carências” em seus próprios espaços de trabalho. Observam-se, portanto, movimentos em várias direções com vistas a dar respostas mais “positivas” à formação docente. Nas duas últimas décadas cresce o volume de recomendações na legislação, nas políticas públicas e nas pesquisas da área de educação sobre a necessidade de institucionalização de processos de formação continuada nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino. Constata-se, entretanto, que esses movimentos muitas vezes assumem direções excludentes; há desconfiças de todas as ordens entre as diferentes instâncias e os tensionamentos existentes têm muito mais fragmentado ações ao invés de integrá-las. Mesmo tendo clareza das diferentes funções que as agências formadoras assumem, defendemos a busca de formas conjuntas de melhoria da qualidade da formação docente e o progressivo caminho da formação individual para a formação coletiva.

Compartilhamos neste Simpósio alguns resultados de um conjunto de investigações realizadas ora na Universidade, ora na parceria - Universidade e Escola e que hoje abrem possibilidades para um novo cenário especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada docente. Cinco trabalhos são aqui apresentados, quatro de distintas instituições brasileiras e um da Argentina. Todos se referem a programas institucionais e procuram analisar práticas pedagógicas e experiências vivenciadas por diferentes sujeitos e seus impactos nos processos de formação de professores das instituições envolvidas. Os resultados têm sido animadores, revelando tensionamentos que precisam ser explicitados e, ao mesmo tempo, possibilidades que vêm sendo assumidas conjuntamente. Realizar um trabalho com a escola, com os alunos, com os professores e não sobre eles é essencial. Tardif (2002), entre outros, nos auxiliou na compreensão do valor da formação através de redes, ligações entre instituições universitárias e escolas, a fim de que essas possam se assumir como

lugares de formação, de experiências, de inovação, de desenvolvimento profissional e, ainda, de pesquisa e de reflexão crítica. Acreditamos fundamentalmente nisso, que ambas as instituições têm o que dizer, que os professores produzem saberes, que precisam ser registrados e publicizados, que estes se formam em seu espaço de trabalho, da mesma forma que o modificam. Sabemos que os movimentos de mudança na prática docente são lentos, distintos e significados na sua singularidade pelos diferentes interlocutores. Logo, mudanças ocorridas não podem ser interpretadas como somente uma consequência mecânica de uma ação instrumental da Formação Continuada, pois resultam de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais necessitam ser considerados pelas universidades, pelas escolas, pelos responsáveis pelos sistemas de ensino e pelas políticas públicas.

Palavras-chave:

Formação de professores; Universidade; Escola; Práticas educativas e investigativas.

6.1.1.

Título:

Universidade e escola: Situações formativas e aprendizagens mútuas

Autor/a (es/as):

Forster, Mari Margarete dos Santos [PPGedu – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos]

mari.forster@gmail.com

Resumo:

A Universidade e a Escola têm ensaiado algumas experiências em parceria na direção de uma formação docente mais qualificada. O nosso grupo de pesquisa vem experimentando isso, desde 2001, através de vários projetos investigativos. Tem como objeto de estudo a formação inicial e continuada de professores, refletindo sobre os saberes produzidos na própria prática do ofício desses profissionais. Intenciona discutir e qualificar a relação universidade escola intensificando a colaboração e aprendizagens mútuas, introduzindo dispositivos de formação, de ação e de pesquisa, regidos não só por uma lógica universitária, mas por uma lógica que se aproxime da prática profissional cotidiana. As investigações têm cunho etnográfico, são qualitativas, com destaque da pesquisa-ação crítico-colaborativa; utilizam-se de grupos de discussão, registros de experiências, análises documentais, observações e entrevistas. Achados: a universidade e a escola são espaços ricos de contradições; os sujeitos que aí habitam têm o que dizer, produzem saberes que precisam ser registrados, valorizados, publicizados; a forma como as instituições funcionam podem ser facilitadoras ou dificultadoras de aprendizagem e desenvolvimento profissional; os profissionais se formam em seu espaço de trabalho e o modificam; o diálogo e a reflexão apresentam-se como

fundantes na conquista de espaços de aprendizagem; espaços de reflexão e problematização compartilhados facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos e podem resultar em aprendizagem para a profissão; o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais; as mudanças de representações e de discursos dos professores podem ser acompanhados por mudanças nas práticas docentes e a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas.

Palavras-chave:

Parceria universidade/escola, Formação Continuada, Protagonismo Docente.

As imagens do social que na verdade orientam os rostos em todas as direções (como as máscaras de Picasso) são artificialmente constrangidas a orientarem-se no sentido do que se pretende demonstrar ou explicar. [...] Daí a necessidade de uma apertada vigilância epistemológica às teorias, métodos e conceitos que mais parecem moldes antecipadamente preparados que um alfaiate desajeitado adapta laboriosamente um tecido que mal conhece – o tecido social – fazendo com que esse tecido pareça aquilo que não é (PAIS, 1993, P.111).

A Universidade e a Escola têm ensaiado algumas experiências em parceria na direção de uma formação docente mais qualificada. Isto não tem sido nada simples, pois implica em nos despirmos de muitos (pré)conceitos, que mais dificultam do que facilitam essas relações. Tradicionalmente a Universidade assume o lugar privilegiado de produtora de saber e olha com desconfiança para a Escola; essa, por sua vez, também suspeita que o que se produz na Universidade não faz sentido para o cotidiano escolar. Muitas destas certezas têm funcionado como inimigas das possíveis aprendizagens a serem feitas, quando vividas essas parcerias, que, obviamente não ocorrem sem tensionamentos. O grupo de pesquisa, o qual coordeno, vem experimentando a experiência de trabalhar junto com a escola, através de vários projetos investigativos, por acreditar fundamentalmente que esse diálogo precisa ser intensificado. Tem como objeto de estudo a formação inicial e continuada de professores, a qual dialoga com os saberes produzidos pela própria prática do ofício destes profissionais. Diante disso, a intencionalidade fundante do grupo é discutir e qualificar a relação universidade/escola intensificando a colaboração e aprendizagens mútuas, introduzindo dispositivos de formação, de ação e de pesquisa, regidos, não somente por uma lógica universitária, mas por uma lógica que se aproxime da prática profissional cotidiana. Neste sentido Zeichner (1998), afirma que a

produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem grande contribuição daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana.

O grupo vincula-se à Linha de Pesquisa *Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e iniciou suas atividades em agosto de 2001.

O referencial teórico que sustenta nossas reflexões tem envolvido cinco eixos estruturantes: o primeiro, *Formação de Professores*, com apoio em autores como: Paulo Freire, Maurice Tardif, Jacques Therrien, Marli André, Angel Perez Gomes, Gimeno Sacristan, Miguel Arroyo, António Nóvoa, Terezinha Rios e Selma Garrido Pimenta; o segundo, *Curso de Pedagogia e Licenciaturas*, com destaque para as obras de José Carlos Libâneo, Helena Freitas, Mérior Bordás, Corinta Geraldi e Maria Isabel da Cunha; o terceiro, *A Escola e Projeto Político-Pedagógico*, com base em Rui Canário, Cristiano Di Giorgi e Ilma Alencastro Veiga, o quarto, *Práticas Educativas: impasses e desafios ((in)disciplina/ inovações)*, em livros de Paulo Freire, Júlio G. Aquino, Arlete D'Antola, Gomercindo Ghiggi, Elisa Lucarelli, Terezinha Rios; quinto, *Políticas e Questões Epistemológicas: Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Paulo Freire, Marilena Chauí entre outros.*

Natureza metodológica das Investigações

Sustentados em autores como Brandão (1982); Fiorentini; Geraldi; Pereira (1998); Pimenta; Garrido; Moura (2000); Franco (2005) temos utilizado investigações do tipo etnográfico, qualitativas; a pesquisa-ação crítico-colaborativa tem sido metodologia recorrente; a etnografia e a pesquisa-ação nos inspiram a perceber os sujeitos e os fenômenos estudados como socialmente produzidos, num contexto histórico e cultural. Aceitamos o paradigma da complexidade, com uma visão sistêmica aberta, combinando a organização, a informação, a energia, as fontes, os produtos, os fluxos do sistema sem fechar-se numa clausura. A pesquisa-ação adota a noção de escuta sensível, do diálogo e da reflexão. É considerada como um método privilegiado no estudo dos processos de formação continuada de professores. Sua dimensão constitutiva tem por base a articulação entre a teoria e a prática da qual deriva a construção do conhecimento (Miranda; Resende, 2006). Autores definem a pesquisa-ação (Barbier, 2002; Carr; Kemmis, 1988) como um método fundado em pressupostos teóricos nos quais, através da ação e da participação dos membros do grupo investigado, são identificados problemas e desenvolvidas novas alternativas. Sua ênfase reside na ação associada à reflexão e por isso é adequada a atividades que tenham como objetivo a conscientização e a emancipação.

Ao longo das investigações, temos entendido que a pesquisa-ação é um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou ao que pensamos. A transformação de sentido implica em reconstrução do próprio sujeito, conforme salienta Ghedin (2002) ao mencionar que quando construímos o conhecer de um dado objeto, não é somente o objeto que torna conhecido, mas o próprio sujeito; também, como o autor, acreditamos que “o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento”. (2002, p.141)

É nesta perspectiva de formar, formar-se; pesquisar e compreender; compreender para transformar e transformar para compreender que temos empreendido diferentes processos investigativos que estamos denominando de processos de co-formação do coletivo investigativo, de pesquisa ação crítico- colaborativa.

Na pesquisa crítico-colaborativa, a concepção “colaborativa” vem representar a criação de uma cultura de análise das práticas, que são realizadas na escola, visando que os sujeitos, auxiliados pelos pesquisadores da universidade, possam transformar suas ações no âmbito pedagógico e institucional (Zeichner, 1993). Os estudos de Gramsci (1968); Habermas (1983) e Kincheloe (1997), voltados aos aspectos políticos e institucionais das realidades que estudaram, permitem ainda considerar a pesquisa-ação como “crítica”, à medida que passa a ter por objetivo a democratização social e política da sociedade, formando profissionais qualificados, capacitados para serem agentes de transformações no espaço escolar.

Pode-se ainda considerar que a pesquisa colaborativa caracteriza-se pela ação conjunta do grupo de sujeitos da escola e dos pesquisadores da universidade, no qual os primeiros vão tornando-se progressivamente investigadores e problematizadores de sua realidade. No momento seguinte, a reflexão “crítica” vai significar não apenas o diálogo acerca das práticas docentes e institucionais, mas também o desenvolvimento e implementação de pesquisas exploratórias e projetos de intervenção pelos pesquisandos (Zeichner, 1998; Geraldi ;Fiorentini; Pereira, 1998; Garrido; Pimenta; Moura, 2000).

Primeiros projetos...

Durante o percurso do Grupo de Pesquisa, algumas investigações foram e continuam a ser desenvolvidas. A primeira, já concluída, denominou-se “*Formação docente: da lógica profissional à lógica acadêmica*” e teve como objeto de estudo a formação de professores das séries iniciais, analisada a partir dos saberes produzidos na própria prática desses profissionais. Propôs-se que o trabalho dos professores fosse considerado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, logo, de teorias, conhecimentos e de saber-fazer singulares ao seu ofício de mestre. Pretendeu-se com isso, e através desse espaço de

formação, analisar também a formação de educadores na universidade, especialmente no Curso de Pedagogia, procurando intensificar e/ou desafiar o diálogo entre escola e universidade.

A metodologia utilizada, de cunho qualitativo, partiu de análise de documentos, observações e pequenas intervenções em reuniões de professores, com registros em diário de campo e entrevistas individuais e coletivas; a análise de conteúdo e de discurso foram os instrumentos analíticos centrais. Nesse momento ainda não estávamos preparados para o exercício da pesquisa-ação crítica, uma vez que o desejo de pesquisar com a escola era muito mais nosso (grupo de pesquisa) do que da própria escola. Como acadêmicos, queríamos aprender com a escola; isso estava claro para o grupo de pesquisa e acreditávamos que o que descobríssemos poderia contribuir com as escolas e com os Cursos de Pedagogia, especialmente da universidade em que atuávamos. De uma certa forma, podemos dizer que avançamos em algumas compreensões, mas também ficamos com o desejo de aprofundarmos muito mais essa relação.

Os principais resultados encontrados foram:

- Intensificação do diálogo universidade/escola (seminários de Formação/Fóruns);
- Qualificação do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS com a provocação de mudanças curriculares, especialmente com a inclusão de “saberes” produzidos pelos professores em exercício nas séries iniciais;
- Palestras e discussões na rede de ensino e em diferentes instituições universitárias sobre a temática;
- Produção de textos, resenhas, trabalhos de conclusão, dissertações e teses sobre a temática.

Como achados teóricos destacamos três eixos tensionais que se evidenciaram, revelando fragilidades nas relações entre: teoria/prática, conhecimento/ação e formação universitária/formação profissional. Resgatar o teórico naquilo que ele tem de questionador e superador de práticas de senso-comum, sem negar sua dinamicidade e complexidade, foi fundamental. As lógicas da formação universitária e da formação profissional, nas suas especificidades e diferenças, puderam qualificar a educação e a formação docente. O grupo de pesquisa compreendeu que para profissionalizar o ofício de ensinar, se faz necessário superar a visão da academia sobre a docência, ao trabalhar saberes desvinculados do campo de atuação, e a visão do senso comum presente na escola, que reduz os saberes da prática docente a uma circulação restrita e particular. Reconhecer a formação inicial como incompleta, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos que somos não serve, entretanto, para descuidos por parte das agências formadoras de professores com a qualidade de formação possível.

O segundo projeto intitulado “*(In) disciplinado a disciplina: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar*” privilegiou a discussão da escola como espaço formativo e teve

como foco a rede municipal de ensino fundamental de Montenegro/RS a qual, na época, enfrentava dificuldades ‘disciplinares’. Esta pesquisa, assim como a anterior, teve enfoque qualitativo e utilizou-se da metodologia da pesquisa-ação. Alguns tensionamentos conceituais foram trabalhados, tais como: disciplina/indisciplina, autoridade/poder/autoritarismo, liberdade/licenciosidade, ordem/desordem, limite/exigência, rigidez/rigor. Cabe ressaltar que dessa vez, já aprendendo com a experiência anterior, partimos de uma demanda da escola e o projeto investigativo, desde sua primeira etapa, envolveu seus principais protagonistas: supervisores/ orientadores educacionais e professores. Desta vez, a pesquisa-ação crítico-colaborativa mostrou-se como fundamental para a consecução dos objetivos propostos. Aproximou o grupo de pesquisa de diferentes realidades, criou vínculos mais efetivos e favoreceu a confiança entre as pessoas e as instituições envolvidas.

O referencial teórico utilizado foi Freire (1982, 1985, 1994, 1996, 1997, 2000) na interlocução com Giroux (1999), Ghiggi (1992), Bourdieu (1989), Aquino (1999), Estrela (1994), Foucault(1993). Reuniões de estudo, observações, diários de campo, análises de documentos foram instrumentos fundamentais para captar, ouvir, trocar e construir alternativas com os sujeitos envolvidos e seu entorno. A ênfase investigativa se deu através da promoção de situações que provocaram os interlocutores a discutir sua prática docente, ressignificando-a, bem como o seu papel enquanto autoridade pedagógica. Nesse diálogo, tornou-se necessário desvelar os discursos que emergiam e as histórias de vida e profissional dos sujeitos, confrontando-os, no sentido de potencializar novas indagações e reflexões transformadoras. Inicialmente, o trabalho desenvolveu-se com os supervisores e orientadores das escolas envolvidas, os quais, junto com o grupo, planejaram, realizaram e participaram de reuniões com os professores. Para além do mencionado, buscou-se desmistificar o fenômeno da indisciplina em direção aos seus atravessamentos apontando para dispositivos de mudança, para construção de alternativas. Nesse aspecto, tornou-se fundamental repensar as conexões facilitadoras da intersecção entre o mundo da vida cotidiana e o mundo da escola, sem desconsiderar a fragilidade desses, localizando-os no espaço da ordem social.

O terceiro projeto de pesquisa, que ainda permanece em vigor, com algumas ramificações, intitulado *“(Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos”*, trata da temática da formação continuada de professores, tendo ainda a escola como espaço formativo privilegiado. Conta como interlocutores, professores e equipe diretiva de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul que já vem experienciando a pesquisa como instrumento qualificador de suas ações educativas. O referencial teórico central sustentador do estudo é Freire (1997), Tardif (2002), Canário (1997), Barroso (1996-1997), Perez Gomes (2001), Pimenta (2006) e Brandão (1982).

A metodologia qualitativa, através da pesquisa participante, e dois eixos de análise orientam o trabalho: *o diálogo e a reflexão*, sustentados em Freire, o diálogo precisa acontecer em sua radicalidade, ou seja, para além das prováveis banalizações que podem estar ocorrendo nos mundos das escolas, das salas de aula ou fora delas. A intencionalidade é, através do diálogo, *identificar e analisar os saberes* que estão sendo trabalhados, na perspectiva de refletir sobre os mesmos e sobre a

relação que eles apresentam com os sujeitos e com o meio social onde estão inseridos. Para além disso, ao investigar situações formativas *do e no* cotidiano escolar, *discutir os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório, e que significados atribuem a elas os professores e equipe diretiva*. Nessa direção, o processo de reflexão apresenta-se como uma alternativa para provocar a necessidade de uma recontextualização, fazendo emergir discussões de base epistemológica para sustentação de novas propostas pedagógicas. A pesquisa da realidade e suas implicações no cotidiano da escola tem sido o construto articulador mais amplo.

A investigação está procurando auxiliar na sistematização de conhecimentos produzidos pelas discussões e ações desencadeadas, explicitando a complexidade da existência empírica. Destaca-se, também, a possibilidade desses conhecimentos alimentarem a formação inicial de professores na universidade envolvida.

O trabalho que vem se desenvolvendo – parceria universidade/escola – já tem apresentado resultados promissores, identificados, não só no grupo de pesquisa, mas principalmente na escola (professores e equipe diretiva).

Ao ouvirmos os protagonistas de nosso estudo, sobre as repercussões do trabalho em parceria, algumas dimensões se destacaram, entre elas: o despertar do desejo da mudança; um forte traço de trabalho coletivo e colaborativo; a formulação de objetivos comuns; a importância da qualidade da equipe diretiva; o diálogo constante, que na concepção de Freire é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo; e a ambiência de acolhimento; isto tudo, segundo as professoras, implica em seu trabalho diário onde atividades interdisciplinares são estimuladas e desenvolvidas, onde relações com alunos e colegas se tornam mais fraternas, críticas e reflexivas, com consequências para um trabalho mais inovador, rompendo com lógicas lineares. A este propósito destaca Freire: “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. A autonomia e a autoria, estimulada aos professores, entusiasma-os não só a socializarem seus trabalhos interna, mas externamente e auxilia-os a compreenderem essas duas dimensões como fundantes para a prática pedagógica.

Nossa prática em expansão

O estudo tem mostrado o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola. Esta idéia é sinalizada por Nóvoa (1992, p. 28), quando afirma que a mudança na prática educativa precisa ser pensada a partir de duas perspectivas, as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Temos observado também repercussões no currículo escolar e, quando isto ocorre, as mesmas favorecem um ensino da melhor qualidade. Da mesma forma, é importante considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 1997). Percebemos assim, a escola como um espaço produtor de saberes e sentidos de formação profissional e continuada.

Tendo em vista os resultados até então apresentados, o grupo de pesquisa se propôs ampliar a abrangência de seus estudos, envolvendo mais parceiros. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Montenegro/RS, optou-se por estender a investigação em andamento incluindo mais escolas da rede municipal. Nesta perspectiva uma nova etapa do projeto se consolida, denominada de “*Formação continuada e práticas docentes inovadoras: influências na/da escola*”. Segundo Rios (2002), a formação continuada é algo que mantém suas raízes e a cada nova etapa do processo ganha originalidade, renovando-se na transformação. E essa originalidade se faz permanente, pois tem raiz, ou seja, te caráter próprio.

Com a proposta de, não perdendo as raízes, buscar avanços que contemham essa originalidade, iniciamos o trabalho com um levantamento junto às escolas do Município sobre “experiências de ensino que deram certo” ou “experiências que fizeram diferença para o aluno/comunidade/professor/escola”. Larrosa (2002, p.21) define experiência como “o que nos passa, nos acontece, nos toca”. Amparados nessa concepção é que buscamos as experiências de ensino, que acontecem e marcam os alunos, os professores e a comunidade escolar. Experiências essas que fizeram a diferença e que puderam causar reflexão dos sujeitos desafiando-os a estarem sempre abertos, sem medo de levantar novas alternativas e provar novos acontecimentos, de estarem prontos para novas oportunidades e para a sua própria transformação. Sobretudo, podemos dizer como Larrosa (2002), que uma mesma experiência pode acontecer para várias pessoas, mas cada uma será tocada de maneira singular. Da mesma forma pode-se dizer que “a reflexão crítica e a criatividade deverão ultrapassar

esta proposta, pois os docentes com autonomia podem e devem alterá-la, reelaborá-la”
(BEHRENS, 2005, p.98).

Propusemos que essas experiências fossem escritas/descritas pelos professores, que voluntariamente aceitassem participar, explicitando o tempo, o espaço e os objetivos da experiência, descrevendo o contexto envolvido, identificando os elementos positivos/negativos presentes, os procedimentos usados, os resultados obtidos e, por fim, uma avaliação da experiência.

A investigação, de cunho qualitativo, está em fase inicial e tem-se utilizado de instrumentos como: *Reuniões quinzenais do grupo de pesquisa*: estes encontros sistematizam, por meio de reflexões, conhecimentos e saberes, perspectivas teóricas que nos auxiliam para o desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa; *Memórias*: são registros realizados durante as reuniões, que são retomados a cada início de nova reunião, na intencionalidade de vivificar os acontecimentos passados e nortear a pauta em vigor; *Saídas de campo*: é a dimensão de contato mais intenso com os interlocutores, que qualifica o teor da pesquisa em si. Centra-se, nesse momento, em participação de reuniões e eventos junto aos colaboradores da rede municipal de ensino; *Diários de campo*: são registros advindos das saídas de campo; *Registros feitos pelos professores*: Baseiam-se nos relatos de experiências “bem sucedidas” dos professores da rede municipal de Montenegro; *Banco de experiências*: a partir dos relatos dos professores está se formando um banco de experiências do grupo de pesquisa e, posteriormente, este banco se aloca na secretaria municipal de Montenegro;

No atual estágio de pesquisa, as experiências já recebidas (mais do que 80) estão em processo de análise, com base em alguns indicadores de inovação pré-estabelecidos, sustentados em estudos de Cunha (2006). Estes indicadores são de suma importância para nortear a sistematização dos conteúdos e saberes produzidos através dos relatos dos professores. Intenciona-se, também, como já referido, constituir um banco de experiências, a ser alocado na Secretaria Municipal de Educação, parceira da investigação, que ficará à disposição das escolas da rede, para pesquisa e/ou divulgação em eventos. Com base nesse banco, e depois de realizadas as análises iniciais, voltaremos às escolas, procurando responder a questão central de investigação: *Como a escola e os seus diversos profissionais são afetados pela vivência do processo ‘inovador’, desencadeado.*

Com esse trabalho, temos observado que tanto os professores, sujeitos da pesquisa, quanto os pesquisadores são modificados. O Grupo de pesquisa, composto por pessoas em diferentes momentos de sua trajetória acadêmico-profissional, desde alunos da graduação, até doutores, ao mediar o processo, estudando, discutindo, lendo e analisando experiências vividas pelos

sujeitos, tem a oportunidade de desenvolver um olhar mais crítico, analítico e compreensivo sobre a realidade escolar, social e acadêmica.

À Guisa de conclusão

Mesmo sem termos ainda concluído essa etapa de trabalho investigativo, já podemos dizer que, ao longo desses dez anos, através de investigações que envolvem colaboração e ação formativa, mesmo tendo constatado várias lacunas na formação de professores e nas práticas docentes, e sempre entendendo esses processos como inconclusos, percebemos que há um potencial aberto a rupturas dessa lógica linear, tão arraigada em certezas ; os movimentos que temos empreendido, não sem tensionamentos, têm identificado que: a) a escola é, de fato, um espaço rico de contradições; b) os sujeitos que aí habitam têm o que dizer, produzem saberes que precisam ser valorizados, publicizados; c) a forma como o sistema escolar e/ou escola funciona pode ser facilitador ou dificultador de aprendizagem e desenvolvimento profissional; d) o diálogo e a reflexão apresentam-se como fundantes na conquista de espaços de aprendizagem; e) espaços e situações de reflexão e problematização compartilhados/coletivos facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos e podem resultar em aprendizagem para a profissão; f) o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; g) a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais; h) as mudanças de representações e de discursos dos professores podem ser acompanhados por mudanças nas práticas docentes; i) as ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias e j) a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas.

Para além disso, podemos destacar como impactos já vivenciados, para a escola/ para os professores/ para a comunidade acadêmica e para o grupo de pesquisa:

- A escola e os professores apresentam maior protagonismo e elevação da autoestima, autorizando-se como produtores de conhecimentos;
- As atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola apresentam movimentos mais interdisciplinares, mais inovadores e mais coletivos;
- As ações formativas na escola têm repercutido positivamente sobre o desenvolvimento profissional do professor, implicando uma maior autoria e autonomia docente, bem como uma melhor aprendizagem discente;

- Há evidências de rupturas epistemológicas que interferem não só no desenvolvimento profissional docente, mas na aprendizagem dos alunos;
- Há maior fundamentação teórico/epistemológica da proposta pedagógica da escola, assumindo mais significado para seus protagonistas;
- Intensificam-se trocas e aprendizagens interinstitucionais, desencadeando outras possibilidades curriculares como, por exemplo, a criação de salas temáticas e a docência compartilhada;
- Há desmistificações na relação universidade/escola/universidade, estabelecendo-se vínculos que não só consolidam a parceria, mas permitem aprendizagens mútuas;
- Os integrantes do grupo têm proferido palestras e discussões em rede de ensino pública e privada e em diferentes instituições universitárias sobre as temáticas investigadas;
- Há sistematizações e socializações dos conhecimentos produzidos, com participação em eventos locais, nacionais e internacionais. O grupo de pesquisa tem seus estudos divulgados nos principais eventos nacionais da área da educação (ANPED, ANPAE, ENDIPE) e possui inserção internacional.
- Organizaram-se três livros e elaboram-se sete artigos e dezessete capítulos de livros sobre temáticas suscitadas pela investigação; foram publicados cento e quarenta e sete trabalhos completos, apresentados em anais de eventos;
- Decorrentes do trabalho investigativo/formativo, foram desenvolvidas, até o momento, quinze dissertações de mestrado, nove teses de doutorado e vinte e um trabalhos de conclusão de curso de graduação. Nesse momento, das orientações em andamento, destacam-se sete teses de doutorado, uma dissertação de mestrado e um trabalho de conclusão de curso diretamente ligadas às discussões do grupo de pesquisa;
- Cabe registrar que, da rede municipal de Montenegro, parceira da pesquisa, ao longo dos últimos anos, três professores ingressaram no Mestrado em Educação da UNISINOS;
- Frente aos resultados já obtidos, a partir de 2011, o projeto de investigação amplia-se para a toda rede de ensino municipal de Montenegro, envolvendo todas as escolas do município.

Referências

- AQUINO, J. G. (Org). (1999) *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo, Summus.
- BARBIER, R.. *A pesquisa-ação*. (2002). (Série Pesquisa em Educação, v.3). Brasília: Plano Editora.
- BARROSO, J. (Org.). (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

- BARROSO, J.. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto Editora.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P.. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil S.A.
- BRANDÃO, C. R. (1982). *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense.
- CANÁRIO, R. (Org.). (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, Maria Isabel. (2006). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junqueira&Marin.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez.
- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto.
- FRANCO, M. A. S.. (2005). Apresentação da sessão Em foco: A pesquisa-ação e a prática docente. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*. Vol.31, fascículo 3.. p.439-443. dez.2005.São Paulo 2005e. ISSN: 15179702.
- FOCAULT, M.. (1993). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 10. ed. Petrópolis, Vozes.
- FREIRE, P.. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P.. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A.. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. (1996). *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5.ed. São Paulo: Paz e terra.
- GARRIDO, Elsa, PIMENTA, Selma Garrido & MOURA, Manoel Oriosvaldo. (2000). *A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor*. In Alda Junqueira Marin, Educação continuada. Campinas: Papirus.
- GHEDIN, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 129-149.

- GIROUX, H.. (1999). Freire e a política de Pós-Colonialismo. In MCLAREN, Peter; LEONARD, P.; GADOTTI, M.. *Freire: Poder, Desejo e Memórias de Libertação*. Porto Alegre, ArtMed.
- GRAMSCI, A.. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GUIGGI, G.. (1992). *A disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko*. Cadernos de educação. Pelotas, FaE/UFPEL, (1):27-30, Nov.
- HABERMAS, J.. (1983). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KINCHELOE, J.. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LARROSA, Jorge. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista da Universidade de Barcelona nº19.
- MIRANDA, Marília Gouvea; RESENDE, Anita C. Azevedo. (2006). *Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33.
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão decente. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PAIS, José Machado. (1993). *Nas rotas do quotidiano*. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra: CES, nº 37, p.105-116.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 320 p.
- PIMENTA, S. G. (2006). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E., FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola.
- RIOS, Terezinha Azeredo. (2002). *Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores*. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. Didática e práticas de ensino: interfaces com referentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. (2009). *A Crítica da razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 7ª Ed. São Paulo. Cortez.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuardenos de pedagogia*, n. 220, p.44-49.

ZEICHNER, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras.

6.1.2.

Título:

Relações sociais entre equipes diretivas e professores: apontamentos para reflexões na formação inicial de professores

Autor/a (es/as):

Chaigar, Vânia Alves Martins [Universidade Federal do Rio Grande]

Resumo:

Trata-se de um recorte de pesquisa sobre projeto formativo desenvolvido por escolas da rede municipal de ensino de Pelotas, RS, no início dos anos 2000. O mesmo transcorreu por três anos e envolveu cinco escolas; três de forma sistemática e duas pontuais. O projeto denominou-se “Repensar a docência em exercício” (ReDE) e constituiu-se no contexto de intensas transformações no qual global e local evidenciavam dimensões de um mesmo fenômeno (SOUSA SANTOS, 2002). Projetos formativos foram produzidos e vividos intensamente, mesmo que enfrentando resistências e inseguranças, que se processavam internamente nas escolas, e em meio ao aumento da regulação, no plano global. As equipes diretivas precisavam atender legislações, coordenar Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Estudos, reorganizar currículos e, também, conduzir a formação continuada dos professores na escola. Uma tarefa nova para então, que exigia das equipes diretivas formação e auto-formação em simultaneidade (NÓVOA, 2004). O ReDE manifestou-se como corporeidade desses movimentos e representava buscas de parcerias e diálogos interinstitucionais firmando redes colaborativas entre escolas com a participação da Universidade. Cinco anos após, já em outro contexto histórico, voltou-se a essas escolas na procura por prováveis sentidos atribuídos ao ReDE e, entre eles,

evidenciaram-se indicadores correlacionados às equipes diretivas - coordenadores pedagógicos e diretores - os quais foram mencionados como mobilizadores e lideranças daquele processo formativo. Os professores entrevistados destacaram as categorias parceria, confiança, desafio e apoio como fundamentais na relação entre direção e professores e entre escola e universidade para viabilizar adesões e envolvimento docentes. Considera-se que essas categorias são importantes elementos formativos que foram carreados pela professora pesquisadora para o espaço do ensino superior em

curso de Licenciatura. A inclusão dessa discussão na formação inicial de professores tem gerado novos olhares discentes em relação à escola e suas possibilidades formativas além de valorizá-la como local de produção de conhecimento.

Palavras-chave:

Formação de professores, escola pública, equipes diretivas, relações sociais.

O texto que ora começa a ser tecido, numa alusão às tecedeiras que, tal qual Ariadne, têm um fio por condutor, é feito de tramas de uma investigação realizada no doutorado em educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil, no período de 2004-2008.

O tema que escolhi aqui tratar traz para o palco relações sociais, sobretudo as estabelecidas entre professores e coordenadores pedagógicos na escola, evidenciadas pelas narrativas dos sujeitos da pesquisa acima mencionada. Essas relações foram produzidas no período em que projetos formativos foram pensados e estruturados, levando em conta demandas específicas de cinco escolas da rede municipal de ensino de Pelotas, RS, no período 2000-2002, pelas respectivas equipes diretivas e, de maneira especial, suas coordenações pedagógicas.

Há uma distinção importante quanto ao papel do coordenador pedagógico, que prevalece nas redes municipais de ensino, em relação ao do supervisor pedagógico, predominante nas redes estaduais de ensino, no nosso estado. Ambos têm uma função política e pedagógica e institucional, mas enquanto o supervisor é cargo concursado e de estrutura mais hierarquizada, o coordenador é eleito pelos pares (no caso do município em questão) e tem posição mais horizontal entre os pares. Sobre esta diferenciação nos esclarece Cunha:

Coordenação pedagógica: ação de articulação de projetos e práticas pedagógicas em escolas e em outros espaços educativos. Refere-se à ação de profissionais da educação que possuem saberes específicos para promover a articulação dos sujeitos da prática pedagógica, em geral exigindo um diálogo entre os conhecimentos do campo da educação e aqueles que têm origem nos campos científicos que são objeto do ensino e da aprendizagem. Notas: alguns sistemas de ensino optaram por essa denominação para a ação dos pedagogos na escola e nos demais espaços de desenvolvimento e formação humana, por considerarem que se distanciava do usual conceito de supervisão, ligado a uma perspectiva linear de autoridade. Mesmo considerando a necessidade de saberes específicos no campo da Pedagogia, algumas experiências valorizam, especialmente, a legitimidade do coordenador e sua capacidade de liderança, outorgando a qualquer professor o exercício dessa função, desde que escolhido e acolhido por seus pares. (2006, p. 384).

É esta perspectiva que aproxima mais a coordenação dos demais colegas professores a que prevaleceu na rede municipal de ensino de Pelotas. Ao final da década de 90, do século passado, as eleições para direção de escola passaram também a conter o cargo de coordenação pedagógica.

A partir dessa década igualmente ficou mais evidenciado o papel dos coordenadores pedagógicos em projetos formativos na escola. Embora já ocorressem em muitas instituições escolares, sua necessidade ficou clara a partir da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos na rede pública municipal de ensino cuja corporeidade está apoiada no trabalho docente fundamentalmente.

É muito recente no Brasil o tempo histórico de pensar a escola como lócus de formação de professores. Embora grande parte da vida adulta do professor ocorra na instituição escola e em boa medida suas trocas sociais decorram (direta ou indireta) dessa instituição, esteve sempre relegada a uma posição secundária quando o assunto era formação dos profissionais que nela trabalham. Primeiro porque também é contemporânea a ideia de que quem já “está formado” precisa continuar se formando. A expressão formação continuada, por exemplo, entrou a menos de 20 anos no vocabulário dos profissionais professores brasileiros. Segundo, porque a instituição universidade autodenominou-se a *guardiã* da formação dos professores, tomando para si a tarefa de definir currículos, metodologias, conteúdos, etc., o que, aliás, nos últimos anos foi relativizado pelo Estado, que passou a regular mais fortemente, por sua vez, as atividades formativas desenvolvidas na universidade através de políticas públicas nacionais. O que a escola deve fazer, como deve praticar e como devem agir e ensinar seus professores esteve, na maior parte das vezes, fora do seu âmbito.

Nesse sentido, não são poucas as queixas, verificadas no dia a dia da escola, por professores que se sentem *usados* pela Academia, pois são vastos os estudos que a mesma produz, em boa parte realizada, justamente, a partir de investigações na (e para a) escola, desconsiderando, não raro, o professor como sujeito de conhecimento e a escola como lugar de formação e de produção de conhecimento sobre esse processo. Eu mesmo testemunhei um pouco esse fenômeno ao longo de treze anos como professora no ensino básico na escola pública.

Os trabalhos com a escola ainda são precariamente conhecidos, mas, pouco a pouco, começa-se a observar movimentos de aproximação entre as duas instituições, de reconhecimento sobre a importância dos atores escolares terem uma participação ativa na definição das políticas formativas da universidade, ao invés de apenas serem chamados para freqüentarem cursos e outros eventos formativos, pensados de forma exógena.

Na condição de professora-pesquisadora forjada em boa parte pelas vivências e experiências na escola pública comungo da opinião de Nóvoa ao entender que é hora

do “regresso dos professores”, que é o momento em que depois de muito tempo de invisibilidade (e eu acrescentaria de autocomiseração) os professores são – novamente? - “elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios

da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (2011, p. 14). Para tal desafio, diz o autor, torna-se importante levar a “formação para dentro da profissão” (idem, p. 18). Isto quer dizer que os professores das escolas devem ter um papel mais central na formação de outros docentes aproximando a “comunidade de formadores de professores” da “comunidade de professores” (NÓVOA, 2011, p. 18).

Muitas são as instâncias e responsabilidades que necessitam estar em sintonia e caminharem, se não juntas, pelo menos próximas, mas desejo considerar neste texto, algumas questões bem básicas da formação em seu âmbito na escola, como o papel de coordenadores pedagógicos e diretores (não utilizo o vocábulo gestores, pois não cogito que a escola seja compatível com qualquer ideia de gerenciamento), alguns projetos possíveis e aprendizagens destacadas por práticas coletivas e trocas entre colegas. Recorro novamente a Nóvoa ao postular que para que a formação seja vista como direito e necessidade ao invés de suprimento a desatualizações “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (2011, p. 23).

Como parte dessa partilha profissional se insere este trabalho que é um recorte da pesquisa que resultou na tese “Com quantos Nós se faz um ReDE? Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses”, concluída no ano de 2008. Na referida pesquisa investiguei um projeto formativo desenvolvido por intermédio de parcerias constituídas por algumas escolas da rede pública municipal de ensino de Pelotas. Tratou-se do Projeto ReDE – Repensar a docência em exercício – no qual cinco escolas mediadas pelas suas coordenações pedagógicas e direções, trocaram experiências e refletiram práticas pedagógicas, em cooperação com a instituição Universidade. O trabalho teve a duração de três anos, entre 2000 e 2002, e foi cultivado pelas escolas E. M. Brum de Azeredo, E. M. Bibiano de Almeida, Colégio Municipal Pelotense, além das E. M. Fernando Osório e E. M. João da Silva Silveira (estas duas últimas participaram de apenas uma das edições do ReDE).

Durante os três anos de sua duração o Projeto envolveu cerca de trezentos e cinquenta professores e promoveu cinquenta relatos de experiências realizadas por cento e um docentes. O número de envolvidos nos relatos decorre dos muitos trabalhos em parceria realizados por colegas de diferentes áreas de atuação nas Escolas, sugerindo um momento forte do coletivo no interior dessas instituições.

A pesquisa ocorreu em três escolas que participaram sistematicamente do ReDE e foram entrevistados onze professores selecionados por sua participação ativa, seja como ouvintes, pela socialização de experiências ou, ainda, pelo envolvimento na coordenação, organização e viabilização do Projeto.

Como os professores participantes perceberam o projeto formativo nas suas respectivas escolas? Qual o sentido atribuído às parcerias e às coordenações pedagógicas nesse processo? Que aprendizagens decorreram do ReDE?

Essas são algumas das interrogações que conduziram a pesquisa e que aqui procurarão ser explicitadas, além daquelas que no tempo de agora mobilizam outras reflexões já tomando certo distanciamento que, por sua vez, produziram novas inquietações assim como novas representações sobre o processo até então analisado, posto que a pessoa professora pesquisadora já não seja mais a mesma dantes também. Outras percepções e vivências foram acrescentadas, alternando também modos de olhar e interpretar. Cabe, nessa direção, o conceito de alternância proposto por Pineau (2011) que é dada por mudanças nos percursos das histórias de vida, nem sempre percebidas claramente. O pesquisador a caracteriza como um “movimento biocotemporal complexo, sistêmico, que liga o organismo ao ambiente. Este movimento constitui o fundo temporal-espacial mobilizante da existência; fundo em boa parte inconsciente” (idem, p. 33).

As metodologias e perspectivas de pesquisa autobiográfica são atravessadas pela alternância e, portanto consideram os percursos sempre incompletos, imprecisos, porém, fortes o suficiente para “articular vida pessoal e vida profissional, além de permitir a sua necessária distinção” (PINEAU, 2011, p. 34).

Há um desenho autobiográfico dando configuração aos distintos nós (pronomes e substantivos), tramas, enredos, vazios, enunciados em cada pessoa que pronunciou a sua palavra dando sentido a pesquisa realizada e justificando a sua produção.

O ReDE, as redes e os contextos

O início dos anos 2000 apresentou às escolas e as suas direções (na rede municipal de ensino de Pelotas as equipes diretivas também envolviam coordenadores pedagógicos) grandes desafios, boa parte, em face da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Precisavam dar conta de Projetos (Político) Pedagógicos, Regimentos, Planos de Estudo, Conselhos Escolares e todas as mudanças e tarefas destinadas à escola pela LDB e as legislações estaduais e municipais complementares.

Nesse contexto eu havia sido eleita coordenadora pedagógica geral do Colégio Municipal Pelotense, centenária escola pública, com ensino básico completo e profissionalizante (Normal), cerca de quatro mil alunos e duzentos e trinta professores. No mesmo período na E. M. Brum Azeredo, uma de minhas irmãs, professora como eu, também exercia a função de coordenadora pedagógica daquela instituição. Ambas fazíamos pós-graduação em educação, nos movimentávamos constantemente para eventos em Porto Alegre, que vivia a era da “Escola Cidadã” e, por conta disso, aglutinava inúmeras discussões sobre educação, na perspectiva da emancipação. Vivíamos, por assim dizer, reminiscências das utopias, da teoria crítica, dos movimentos sociais e das lutas por transformação dos anos 80.

Essas vivências, encharcadas por inspirações de experiências educativas, nossos estudos e o afetuoso diálogo forneceram os pilares para alguns ensaios formativos nas nossas respectivas escolas que, no decorrer das experiências, se transformaram em trocas coletivas também entre os demais

colegas professores. Para ambas, potencializar o coletivo e dar vistas ao trabalho docente realizado em sala de aula era fundamental, pois concordávamos com Sousa Santos (2007) sobre a necessidade de uma “sociologia da emergência” e o valor em tornar visível aquilo que está encoberto e/ou considerado insignificante face ao conhecimento hegemônico e forjado de fora para dentro.

O ReDE ao ganhar corporeidade no início dos anos 2000 dava visibilidade ao conjunto de lutas, desejos e possibilidades de certo tempo histórico, no chão de escolas públicas, através da formação de professores. Consistiu um processo no qual os coordenadores estimulavam e subsidiavam colegas professores a investirem em suas docências e no trabalho coletivo. Não havia preocupação em definir esse trabalho como multi ou interdisciplinar, por exemplo, pois compreendíamos que o mais importante, naquele momento, eram as trocas entre os pares. Esse trabalho, realizado com mais intensidade no primeiro semestre, transformava-se, mais tarde, num encontro anual entre as escolas parceiras, no qual professores relatavam e ouviam experiências docentes, realizadas no decurso do ano letivo, participavam de cursos e oficinas que ao final eram “costuradas” teoricamente por professores convidados, principalmente colegas que admirávamos e faziam parte do nosso círculo de amizades e/ou havíamos conhecido em Universidades, como a UFPel, UNISC, UFRGS, FURG e o IFSul (na época CEFET). As vagas eram limitadas e os professores participavam por adesão. No primeiro ano houve a participação de cinquenta docentes e no segundo e terceiro, cento e cinquenta, respectivamente, sendo que os relatos de oito no primeiro saltaram para vinte e um no segundo, repetidos também no terceiro evento. Neste, por impossibilidade de viabilizar tempo e espaço para mais relatos,

recordo que no Colégio Pelotense houve “pressões” de “ruidosa” demanda, que não se conformava em ficar de fora do III ReDE.

Aparentemente o ReDE e as parcerias marcaram esses períodos nas escolas, mas passados alguns anos, e já em outra instituição formativa, desejei saber o que os professores rememoravam do Projeto, a influência em suas docências e prováveis desdobramentos formativos em suas profissões e escolas. Sobretudo queria saber o que os havia movido em direção ao Projeto e quais os elementos que haviam se destacado em suas percepções. Penso que na formação de professores isto é relevante: saber o que os movimenta, o que produz desalojamentos e induz a riscos. Charlot (2000) chama a atenção que o ato de deslocar-se a partir de uma “razão de agir”, denominada pelo autor de “móbil”, depende de, primeiramente, movimentos internos associados a estímulos exteriores. Reconhecer, portanto, o que gera a mobilização na escola pode ajudar a pensar a formação sem esquecer, entretanto, seu caráter histórico e processual e as peculiaridades dos sujeitos envolvidos.

Regar docências ou o exercício de cultivar gentes na escola

As narrativas dos professores entrevistados possibilitaram a interpretação ou revelação de três categorias: As lideranças, os Projetos Político Pedagógicos e os Projetos formativos propriamente.

Neste texto a primeira categoria será priorizada, em face da importância que suas figuras representam na condução do trabalho docente na escola e da concisão desta escrita.

Por lideranças foram indicadas direções e/ou coordenações pedagógicas, ambas eleitas pelo voto direto de seus pares, na rede municipal de ensino. Destaque em duas das três instituições analisadas, a coordenação pedagógica foi apontada pelos colegas professores como sendo a responsável pela *rega* em suas docências na escola. Essa rega foi traduzida como uma forma de apoio, caracterizada por desafios e subsídios realizados simultaneamente. Apoiar, entretanto, não sucede sem tensionamentos, pois pressupõe movimentos, deslocamentos, exposição que podem gerar medo entre professores e, muitas vezes, se explicita sob a forma de resistências. Significava, portanto, entender os limites, compreender o medo sem deixar, entretanto, que houvesse imobilismos justificadas pelo receio improfícuo.

Tu não dizias aos professores façam assim; tu fazias junto. Havia um desafio e apoio ao trabalho e ao seu relato. Havia uma construção. Perguntavas: - O que vocês acham? (Professor Dilson, Colégio Pelotense).

“Fazer junto”, levar o colega a sentir que sua opinião tem importância, que seu trabalho faz diferença assim como a sua forma de expressão, é uma maneira de comprometer e

comprometer-se. Para este entrevistado, embora fossem “alguns” professores que se motivaram e não toda a escola, esses acabaram “contaminando” outros colegas, puxados por uma liderança, que era a coordenação pedagógica. Ele ressaltou a importância do papel do líder nesse processo como sendo alguém que não diz o que fazer, mas estimula, desafia e subsidia, gerando saudáveis contágios.

O papel da *rega* atribuído ao diretor e/ou coordenador/coordenadores (no caso do Colégio Pelotense havia coordenação geral, além de coordenações de áreas, anos iniciais e curso Magistério - atual Normal), como alguém que desafia e subsidia, associando-os ao conceito de apoiar, parece ter sido uma das características que definiam a referência do líder, para o grupo investigado. Constituiu-se, em meu entender, num dos fortes elementos da produção do ReDE e da sua capacidade em mobilizar colegas professores para partilhar, aprender e ensinar em simultaneidade.

A *rega* também ocorria pelo diálogo entre os coordenadores, coordenação e colegas professores, pela parceria interinstitucional e horizontalidade das relações produzidas, assim como pelo respeito aos diferentes *tempos* docentes nas respectivas escolas. Diálogo esse que é recriação de si, segundo Freire, um desejo de estar com o outro, de escutá-lo e com ele educar-se, para “*poder revelar a pessoa que você é*” (2003, p. 35). O diálogo produzido em mão dupla, já que se referia tanto ao produzido, internamente, nas escolas, como também externamente, entre coordenadores pedagógicos e/ou diretores e demais instituições (como as Universidades e a própria mantenedora), resultou concretamente no ReDE. Parcerias essas que se constituíram como símbolo de uma idéia de coletivo e da potencialização de desejos. Esta professora fez uma ótima síntese desse processo das parcerias.

O ReDE mostrou a caminhada de cada coordenador com seus professores. De nada valeria a parceria entre coordenadores, se não houvesse também uma parceria com os professores. (Professora Débora, E.M. Brum Azeredo).

A parceria afetuosa e compromissada provavelmente tenha gerado a confiança necessária às autorizações produzidas no/pelo ReDE, observada, por exemplo, na crescente adesão aos relatos de experiências que de oito na primeira edição, passaram a vinte e um no II e III ReDE, e envolveram doze, trinta e oito e cinquenta docentes, respectivamente. A interlocução interinstitucional foi vista não apenas como um exercício comunicativo entre as escolas e entre estas e a universidade, mas como um movimento que gerou reconhecimento sobre o valor de trabalhos docentes produzidos, e o sentimento de que as escolas são parte de uma “comunidade” e podem ensinar e aprender umas com as outras.

Day (2004) considerando estudos e ideias de pesquisadores em quatro continentes sobre a construção de “professores apaixonados pelo ensino” concebe que um dos

traços comuns no espaço de trabalho desses profissionais é a qualidade de relações sociais na escola, entendida como uma “comunidade de aprendizagem”. Nela a figura da liderança ocupa um papel central no desenvolvimento da “confiança relacional”, que inclui “respeito”, “consideração pessoal”, “competência nas responsabilidades centrais do papel” e “integridade pessoal” (idem, p. 210).

Day também realiza uma crítica ao excesso de produção sobre a eficácia da escola e seus professores, sem considerar o aspecto da paixão pelo ensino e o papel da escola nessa construção. Diz ele, citando estudo de Rudow (1999), que os professores “têm de sentir que a sua tarefa profissional é provocar mudança positiva nos seus alunos. Precisam sentir que são úteis e importantes e requerem a confirmação desse sentimento através das pessoas com quem vivem e trabalham” (DAY, 2004, p. 114).

Para a professora Denise (coordenadora, E. M. Brum Azeredo), o diálogo entre diferentes escolas apresentava uma dimensão epistemológica e o fortalecimento do coletivo um princípio educativo, mas este, porém, “não pode ser um coletivo isolado na rede! As aproximações com outras escolas, do mesmo bairro, precisam ser buscadas, para fortalecimento de um princípio educativo: O coletivo”!

Entre as três escolas, um total de seis professores identificou diretamente a interlocução/integração entre as instituições educativas como um dos marcos produzido pelo ReDE: Débora (professora, E. M. Brum Azeredo) e Alice (diretora, E. M. Bibiano de Almeida) consideraram importante sair do próprio ambiente, encontrar e conhecer outras pessoas; Andréa (coordenadora, E. M. Brum Azeredo), Dilson e Ana (professores, Colégio Pelotense) e Mariza (coordenadora, Colégio Pelotense), destacaram a integração promovendo desmistificações, valorizando a diferença entre as instituições e evidenciando sentimentos de sentir-se parte de “uma comunidade”.

O excerto a seguir sintetiza esta posição:

Essa aproximação foi muito importante para ajudar a desmistificar sobre atuações de professores em escolas menores e de periferia. A compreender que lá tem produção docente relevante e não apenas num colégio, como o nosso. Essa aproximação auxiliou a desmanchar preconceitos, como os que eu mesma possuía. (Professora Mariza, coordenadora, Colégio Pelotense).

As interlocuções foram facilitadas pelas relações de afeto e amizade, existentes entre professores que ocupavam cargos diretivos. Era um grupo que já se conhecia, participava de reuniões e eventos educativos, circulava por áreas de ensino e circuitos culturais semelhantes e cultivava respeito mútuo. Neste sentido, essas lideranças tiveram a dimensão de *pontes* por meio das quais outros colegas puderam encurtar distâncias entre diferentes instituições.

O conjunto de ações aqui colocadas como expressões do diálogo, tendo sido produzidas no interior de práticas sociais respeitadas, demonstra um pouco que o ato de comunicar-se deve oferecer uma “verdade”, conforme teoriza Contreras, uma construção “a partir de si mesmo”, o que poderá gerar a autorização, isto é,

a forma pela qual os professores se fazem donos de si e, a partir daí, entram no jogo, colocam-se no meio da situação e na relação põem algo de si, fazendo parte do jogo. É isto que haverá de permitir que o ensino possa ser um trabalho "de autor", e só então poderá dar-se uma relação de autoridade, ou seja, uma relação na qual se cria - como o autor cria sua obra - e uma relação que faz crescer. (2002, não paginado).

A sensação do ReDE ter sido uma anástrofe, uma espécie de inversão cultural, em que a escola foi colocada no centro do palco, como dona da própria fala e de um olhar autoral sobre si, sobre produções feitas “no concreto do seu cotidiano” revelou-se, para mim, como um dos acontecimentos mais importantes desse processo. Penso tê-la observado nas narrativas de outros sujeitos-redes, como Débora (professora, E. M. Brum Azeredo) e Mariza (coordenadora, Colégio Pelotense), tendo-se desdobrado em satisfação e sentimento de auto-estima elevada, visto que os movimentos quando percebidos, podem tornar-se acontecimentos plenos de sentido e prazer.

Ocorre-me que o ReDE, como processo formativo, pode ter servido de “móvil”, em diferentes graus, a movimentos de quem dele foi parte - sujeito-rede. Inspirada em Charlot traduzo móvil como uma espécie de *ferrolho* que, uma vez destrancado, coloca desejos em ação. O autor associa a produção de sentido a sujeitos concretos, com desejos e ativamente inseridos num mundo social. “Introduzindo-se aí a idéia do desejo... pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse pó de desejos que o sujeito é” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Nesses processos formativos, cada pessoa professor é afetada de uma maneira. Margareth (professora, E. M. Brum Azeredo) relatou que os estudos realizados pela escola levaram a mudanças no posicionamento dos professores em relação ao próprio trabalho. Alguns até achavam que o que estavam fazendo era “irrelevante”, não o valorizando adequadamente. Citou como exemplo, o caso de

uma colega que mesmo tendo uma prática pedagógica diferenciada em sua área, hesitava em mostrá-la; o ReDE lhe deu “coragem”. São revalorizações que, também, são produzidas a seu tempo, por cada professor, segundo seus próprios questionamentos e buscas por respostas às questões que lhe são postas pelo exercício da docência na sala de aula.

É possível dizer que distintos tempos circularam por dentro do ReDE: Houve aquelas pessoas que foram para ouvir, outras primeiro ouviram e depois relataram, outras, ainda, relataram desde

o primeiro evento, assim como muitas que sequer participaram... São muitos os tempos que convivem em simultaneidade na escola (e fora dela). Para Sousa Santos (2007) trata-se de aprender a conviver com uma “ecologia das temporalidades”. Em qualquer projeto formativo é conveniente estar atento a esses tempos sob pena de excluirmos ou criarmos estereótipos depreciativos e imobilizantes.

Toda a rede de significados e emaranhados de fios formativos deslindados no ReDE levou-me a pensar a formação de professores para muito além desse espaço ou de qualquer outro no âmbito das instituições. O estudo sugeriu uma posição filosófica:

Formação não é informação, formação não é formatação, formação não é atualização; formação é uma busca, interminável, de sentidos: de si, do outro, de ensino, de educação, de aprendizagens, de prazer, de alegria... Formação tem a ver com tapar buracos das nossas existências. Em conferir significado às moscas que rondam as pálpebras dos nossos olhos guiando-os ou distraíndo-os de nossos pensares-sentires. (CHAIGAR, 2008, p. 116).

Para não dizer que não falei das trocas

A terceira questão relacionada às *regas*, diz respeito às trocas entre os professores, especialmente corporificadas como relatos de experiências. As professoras Ana Cláudia (Colégio Pelotense), Andréa e Débora (Brum Azeredo) enfatizaram a importância das trocas, destacando-as no ReDE. Para Ana Cláudia, todos estavam de “igual para igual” e pelas trocas, aprendiam. Ela utilizou o vocábulo “trocas” como palavra-chave para descrever o ReDE compreendendo que nele cabia essa representação sobre o trabalho formativo. Já Andréa ressaltou a aproximação de colegas de diferentes instituições que, no entanto, tinham legitimidade e discussões sobre vivências comuns. “Foi importante poder olhar e reconhecer o colega de outra escola com questões semelhantes a minha, poder fazer essas trocas e ligações com escolas diferentes”, disse sobre o processo. E Débora trouxe à tona a validade das trocas de experiências entre pares, pois quando um colega professor faz um relato, inspira mais confiança, porque “o outro sabe que aquilo foi realmente feito e nas condições semelhantes à dele. Encoraja a fazer coisas diferentes. Mostra as limitações e ao mesmo tempo as possibilidades”, opinou.

Reflico que as trocas ganharam a condição de legitimidade porque esteve permeada por vivências semelhantes, “*de igual para igual*” como disse a colega, o que adicionou alguns condimentos importantes à confiança, favorecendo a exposição dos sujeitos e viabilizando aprendizagens. A posição assumida pela Escola em relação à Universidade também pode ter contribuído na construção da confiança, como sugere o registro desta professora:

Sempre os professores foram aos eventos para ouvir outros professores oriundos da Academia relatar seus trabalhos e reflexões sobre a escola. No caso do projeto ReDE, os professores ouviam outros colegas falando de coisas produzidas no interior das escolas, feita no concreto do seu cotidiano. A Academia é que foi à escola para ouvi-la. (Professora Ana Cláudia, Colégio Pelotense).

Alice (diretora, E. M. Bibiano de Almeida) ratificou essa impressão dizendo que “nós produzimos conhecimento e isto é importante, pois normalmente o entregamos para a Academia fazer uso dele”. Nesse sentido, a professora em seu papel diretivo, entendeu que seria conveniente integrar-se a escolas que pensassem a formação de maneira semelhante à da sua. O ReDE mostrou que havia esse pensar e, mais, que “quanto mais simples, maiores são os efeitos” referindo-se à simplicidade da fórmula dos relatos. Foi a partir do ReDE que a E. M. Bibiano de Almeida se sentiu capaz de relatar suas atividades para grupos maiores, reconhecendo-se, então, como produtora de conhecimento, acrescentou a entrevistada.

Por sua vez, Denise também analisou que Projeto a Universidade não estava apresentando seus trabalhos acadêmicos, mas, sim, contribuindo com um processo formativo para a qual havia sido convidada, numa posição de equidade com a escola. Ela rememorou:

Teve momentos para isso também, é importante apresentar trabalhos, mas uma coisa que demarcamos foi fazer um pouco o inverso. Fomos convidar os professores para nos escutarem também, e aí revisitar o que a gente estava fazendo, para compreendermos melhor talvez. (Coordenadora, E. M. Brum Azeredo).

O papel de escuta que a Universidade foi convidada a exercer para poder ajudar nas sínteses foi observado como um aspecto positivo, pois deu protagonismo à escola na condução do seu processo formativo, desvelando para ela mesma as suas potencialidades como espaço de produção de conhecimento.

Certeau (1998, p. 201) entende que “*todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço*”, daí a relação com andanças, retornos e lugares, feita de pessoa/s para pessoa/s, uma/s contando para outra/s. Os professores ao retornarem às salas de aula depois das trocas com colegas de outras escolas, provavelmente tenham levado na bagagem práticas pedagógicas revigoradas, pois o percurso por espaços supostamente já conhecidos pode ter mostrado o quanto de recantos ainda estava por se deixar ver. Nessa *viagem* cada sujeito-rede teve suas próprias expectativas e as vivenciou de forma peculiar, com buscas, sondagens e olhares próprios de suas pessoas professores.

Numa síntese assumidamente arriscada sobre a experiência formativa ReDE na escola, da qual foram destacadas as lideranças responsáveis por regas que, por sua vez, significaram apoio, diálogo e trocas, diria que houve construção de conhecimento, pois gerou parâmetros ao

trabalho docente, conexões com outras áreas, reflexões sobre práticas pedagógicas, elevação nas auto-estimas, apropriações de si e autorizações junto ao coletivo de professores. Há claros sinais que identificam o espaço-tempo das escolas investigadas como lócus formativo e de desenvolvimento profissional, evidenciando organização, intencionalidade, criatividade. Nessa direção finalizo com as indagações desta professora entrevistada: “Nesse turbilhão de sentimentos, como não reconhecer que a formação faz diferença? Que cuidar das pessoas é garantir espaços de presenças?” (MARTINS apud CHAIGAR, 2008, p. 273).

Referências:

- CERTEAU, M.(1998). *A invenção do cotidiano*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes. (v1, As artes de fazer).
- CHAIGAR, V. A. M.(2008). *Com quantos Nós se faz um ReDE?* Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS, São Leopoldo, RS.
- CHARLOT, B.(2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- CONTRERAS, J. (2007). Carta a Libânio. XI *ENDIPE*. Goiânia, maio de 2002. Retirado em junho de 2007 de <http://www.endipe.org.br>.
- CUNHA, M. I. da. (2006). Coordenação pedagógica. In: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. (p. 384). Porto Alegre: INEP/MEC. (Vol. 2). Retirado em abril de 2012 de <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>.
- DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto, Portugal: Porto Editora. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas v. 27).
- FREIRE, P; SHOR, I. (2003). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução: Adriana Lopez. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- NÓVOA, A. (2011). *O regresso dos professores*. Retirado em janeiro de 2012 de http://www.4shared.com/get/ALqxirqg/regresso_dos_professores.html.
- PINEAU, G. (2011). Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade*. Questões de método e trabalho docente. (pp. 25-40) Salvador: EDUFBA.
- SOUSA SANTOS, B. de. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução: Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo.

6.1.4.

Título:

Programa de extensão PDE-UFPR- e a individuação do professor de ensino básico um dilema entre Deleuze e Simondon

Autor/a (es/as):

Cunha, Cláudia Madruga¹

Resumo:

A relação da Universidade com a escola pública se torna cada vez mais emergente e compõe, segundo Sousa Santos (2010), um dos pilares da reconquista da legitimidade acadêmica. Estimulada por essa visão a Universidade Federal do Paraná vem desenvolvendo o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná. Seu objetivo é favorecer a educação continuada dos professores através de um Curso de Especialização com vistas a estimular a sua reflexão sobre o campo educativo, articulando teoria e prática, incidindo, também, sobre a docência universitária, que se aproxima da realidade e da prática escolar. As avaliações mostram, entretanto, que os professores envolvidos, encontram dificuldades para problematizar a pesquisa realizada com a realidade vivida, numa ação que deveria ser a base de um possível projeto de intervenção. Essa condição nos remete à Deleuze (1992) para quem “pensar é criar”! É romper certa plástica que aglutina composições ou texturas sociais e de grupo, é reinventá-la sobre outras ordens de saberes, de conhecimentos, de técnicas. Uma formação onde potencialmente a *Forma* - professor do ensino básico - é *re-informada*. Esta potencialidade pode ser ponderada sob dois aspectos: o que revela uma política pública que ao idealizar esta formação também idealiza a escola como ambiente que pode ser transformado pela ação do professor; e o que mostra que tal movimento de mudança afere ao professor uma “individuação” tal que deve ocorrer vinda desta *reforma* que os *re-informa*. Devido a certos deslocamentos, esta extensão produz em cada um que nela opera, entendo-os como meios uma mediação (Simondon, 2003). Tal expectativa faz os questionamentos recaírem sobre o resultado da produção dos professores, sem colocar em discussão o processo. Importa compreender e analisar a relação e os processos formativos que unem docentes da universidade e da escola pública assumindo responsabilidades e compromissos mútuos com a qualidade da formação.

Palavras-chave:

Formação de professores, individuação, meio escolar, meio acadêmico.

¹ Doutora em Educação é professora Adjunto do Setor de educação Profissional e Tecnológica, da UFPR/Universidade Federal do Paraná e Vice-coordena o Programa de Extensão PDE/UFPR.

Atuando como colaboradora do Programa de Extensão PDE/UFPR, intitulado Programa de Desenvolvimento Educacional desde 2008 coloco aqui algumas considerações. Este programa se constitui por uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Federal do Paraná, realiza uma formação de professores e se dirige ao desenvolvimento da educação básica quando reúne a SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; SEED – Secretaria de Estado da Educação e NREs de Curitiba, Região Metropolitana e Litoral.

Para dar escopo a esta análise parte-se da perspectiva deleuziana e se destacam dois aspectos ou efeitos, neste processo: o primeiro diz de uma formação e concepção docente que se realiza no interior da universidade que se dirige a potencialmente atualizar os professores da rede pública estadual e sua experiência do meio escolar; o segundo, efeito diz do professor de ensino básico de uma ação que o dispõe a individualizar-se e a transformar-se ao problematizar seu contexto, para poder de algum modo nessa mutação, alterá-lo. Dar-se-á o nome de efeitos as intercessões que se fazem entre uma perspectiva docente que vem da escola e seu encontro com uma formação que se faz no ambiente acadêmico. Este último, atuando pautado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão.

Torna-se prudente perguntar se formação docente realizada no interior da UFPR, se os currículos das licenciaturas desta instituição, possuem um perfil do egresso que vai de encontro aos problemas elencados pelos professores que atuam nas escolas? Importa considerar que os professores, vindos das escolas, possuem uma formação que se oportuniza no contexto dos IES (Institutos de Ensino Superior) públicos e privados. E de posse destes *apriores* de conhecimento, percebem-se desarmados ou despreparados para operar com diversos tipos de dificuldades, realidades que desafiam a sala de aula, sendo a maioria delas de raízes socioculturais. O diverso ou o diferente sob novos patamares se apresentam no interior da sala de aula.

Há uma escola ambígua, indisciplinada, despolarizada, descrente, indecente, convivendo com uma escola unívoca, tradicional, conservadora, ideológica, cristã, reguladora. Uma escola e uma não escola, convivendo num mesmo ambiente tal uma anarquia organizada ora sobcontrole ora descontrolada. Sintomas, que se destacam e são foco dos discursos, mostram-se nos temas mais comuns, os que viram escritas nos projetos de intervenção dos professores do ensino básico.

Chama atenção que estes materiais imprimem certo estilo regulador e justiceiro quando se propõem como escritas na perspectiva de atuarem como intervenções, vindas das narrativas destes profissionais. O professor da escola quer reformar em primeiro lugar seu colega, outro, que também é professor. Quer se reformar, reformando seu meio. Isso impinge a que os professores que orientam e dão cursos neste programa enfrentem este perfil de docência que de algum modo desfaz daquele que entendem que precisa mudado, transformada. Perfil que coloca

a educação como algo que, em primeiro lugar, verticaliza uma forma disciplinar, uma norma de ser que impõe pelo discurso e força um modelo de professor. Modelo que, quando não discutido, tende a se reafirmar e a se organizar indiretamente através dos novos cursos de formação gerais e específicos que acompanham esta formação.

A orientação para a escrita dos projetos de intervenção se dá concomitantemente a presença desse grupo em formação, nos cursos de atualização geral e específica. Estes cursos são pensados e organizados de acordo com a demanda que vem da análise dos temas mais comuns aos projetos de intervenção. Logo, o contato com estes professores permite na observação dos seus interesses, das suas narrativas e dos seus discursos, diagnosticar a escola, o que se passa nesse ambiente educativo. Algo se evidencia, faz eco desta escola, tão longe e tão perto, daquilo que dela subsiste através de seus temas.

De outra parte possibilita que a formação docente que acontece nesse programa e, portanto dentro da UFPR, venha dispor-se a interpretar e a problematizar o que ocorre nas instituições de ensino básico; do mesmo modo como, oportuniza a que estes professores deste nível de ensino interpretar e problematizar seu contexto e suas práticas! Efeitos!

Como o PDE/UFPR funciona?

Esta formação de professores é composta por quatro períodos ao longo de dois anos. No primeiro ano estes professores se afastam integralmente da escola. Retornam a universidade para participar de cursos gerais e específicos para sua área de formação e em contato com um orientador. No primeiro semestre escrevem o “projeto de intervenção” e, no seguinte, produzem um material didático. Já no segundo ano que corresponde ao terceiro semestre, voltam para escola para aplicar o material didático. Por fim, no quarto semestre, escrevem um artigo que descreve e problematiza todo o processo. De modo geral, esse desenho formador faz um diagnóstico da escola para depois agir sobre esse meio, sobre os dilemas sociais e profissionais que hoje o habitam.

A síntese destes projetos é colocada na rede no portal “<http://www.diaadia.educacao>”, o que permite a interação dos colegas que ficam nas escolas do Estado do Paraná com este professor cursista. Nestes projetos, muitos temas traduzem mudanças culturais da sociedade atual e, quando tratam da diversidade, indicam alguns vetores que atravessam o currículo deste nível de ensino. O diverso emerge como atualidade, apontando para a organização curricular como um formato “inter-rompido” por vários aspectos que desafiam a escola, convivendo com a linearidade das práticas e dos conteúdos das áreas do nível básico.

Tal perspectiva mostra que não apenas o perfil do currículo da escola hoje se desloca para uma nova forma, como se alteram de um modo mais rápido a escola básica e o profissional que nela atua. Pois ambos são parte de um movimento que instalado na sociedade atual desafia a formação acadêmica que se faz no interior das IES. Ao retornar ao meio acadêmico, o professor da escola traz consigo a imagem de um coletivo. Carrega algo em si de professor que quer se individualizar, se diferenciar, mudar; uma vez que pertence a um grupo, ele é processo mutante que interfere e é interferido por este coletivo.

A individuação dos professores ou capacidade de diferenciar-se é aqui analógica com uma metaestabilidade que os condiciona a uma vida de professor, que nesta formação continuada encontra e dá vazão ao seu teatro da individuação. Teatro que, através deste programa, se encena dentro da universidade, num curso de formação que não se ocupa em simplesmente re-dizer o que cabe ser ou fazer-se ser docência no indivíduo professor. Embora trabalhe concomitantemente com as perspectivas identitárias e iluministas, esta formação refere com mais força aos problemas que vindos do contexto do professor, problematizam sua realidade, seu meio, ainda que em um outro meio, o universitário.

Neste afastamento temporário da escola este profissional não deixa de dialogar com outros professores, seus pares e de sofrer influência dos professores de nível superior que os orientam em seus projetos e ministram cursos. A exposição a todas estas intermediações permite que estes realizem alteração em si de si. Mudam o modo como compreendem seu meio estando em outro meio, sofrem o

processo como alteração individual e assim como se alteram, influem no meio estranho que os hospeda.

Em atividade desde 2007, este programa de formação continuada propõe uma atualização profissional e conseqüente mudança de nível na carreira dos professores. No seu sexto ano de atuação inclui a UFPR e as demais universidades públicas (estaduais e federais) do Paraná como colaboradoras nesse processo que acerca o Ensino Básico com o modo como se organiza a educação no nível Superior. Só a UFPR já recebeu entorno de 900 professores da rede básica. Nestes cinco anos mais de 180 colaboradores internos atuaram no programa ministrando cursos e fazendo orientações. O fluxo desse trabalho que envolve a escola e adentra de diversos modos à estrutura universitária, convoca uma sutil transformação da formação de professores que se realiza na instituição.

Efeitos da diferença na educação

A presença destes professores, destes profissionais que portam, enquanto indivíduos temas e problemas específicos da escola, têm favorecido que se dê a co-participação do “mesmo” do professor idealizado pela formação com o “diferente”, o outro de si, o professor real que habita a ambiente escolar. Ambos na paisagem acadêmica interceptam uma experiência de formação que vem se realizando na UFPR. Algo permanece e algo muda neste ambiente que se abre a formar não o que vai tornar-se professor, mas aquele que já o é.

Para falar do que muda no professor como o que altera sua docência, mas não seu estado de ser, busca-se uma noção de individuação de Deleuze (2010) resgatada Simondon (2003). Deleuze (1988), quando resolve construir um conceito de diferença vai delinear algo que não está diretamente ligado à questão do primado da identidade ou da representação, e também apela para uma nova maneira de se pensar o que entendemos por indivíduo. O conceito moderno de indivíduo e de individuação precede o conceito contemporâneo de cidadão utilizado na concepção da escola libertária. Mas o que isto tem a ver com a formação acadêmica?

Esta condução do professor da escola para a universidade acaba por deslocar certas imagens que vão se construindo na formação acadêmica, imagens que talvez apontem para outra escola, para outro professor. O professor da escola, como se disse, tem seus projetos, seus problemas, suas possibilidades. Estes seus interesses problematizam uma escola e a complexificam. O professor orientador, por outro lado, estando na universidade exerce uma mediação desta complexidade, auxilia no sentido de compor algo objetivo, que equilibra esta subjetividade dispersiva e cúmplice que pertence ao professor do ensino básico e a sua análise da realidade escolar. A relação do orientador com o orientando se faz em tentar esclarecer pelo diálogo o que pode sofrer intervenção através de uma metodologia por projetos.

Orientar estes docentes e instigá-los a escrever, a criar um projeto de intervenção, um material didático e um artigo, de acordo as normas propostas pela SEED/SETI/PR, provoca revisão de um perfil ideal sobre outro perfil real. O professor orientador é um intercessor do problema, um mediador do interesse do orientando. O professor da escola básica, objetiva alterar seu meio ou algo que dele advém e reflete no meio. De um ponto de vista geral, o professor do ensino básico sabe colocar suas dificuldades, embora não saiba traçar os modos de enfrentamento das mesmas. Tais narrativas sugerem um modelo de docência que, ao analisar a própria experiência escolar para fazer dela um objeto de estudo qualitativo, não vê no aprofundamento de determinado assunto, no estudo crítico e na explicitação criativa do mesmo, uma possibilidade de intervenção eficaz.

Há algo acomodado em muitos destes professores, alguns simplesmente se aliam aos novos temas para se encobrir no que o próprio tema movimenta de um modo contraproducente. Estes tentam digerir o que fundamenta tal temática de modo pragmático e copista, interpretando-a em

práticas ambíguas, sem nada oferecer a si mesmos, a seus pares e a seus alunos. Outros se permitem alterar pelo que o tema, em sua função temática, matéria que precisa ser trabalhada e se deixam por ela deformar. Estes últimos vivenciam esta experiência formativa, esta intermediação educativa que o programa pretende entre escola e universidade, que faz da escola um meio problematizável. Permitem-se ser a dimensão mutante do processo, a metaestabilidade entre professor-indivíduo-meio, se fazem meio, tal efeito sobre outro efeito, são o que muda para manter outro meio, a escola, em equilíbrio.

Tem sido um grande desafio para os orientadores e para núcleos vinculados a SEED o incentivar a não realizar uma escrita puramente copista. O professor do ensino básico tende a repetir e a copiar. O que causa no orientador certo sentimento de fracasso em relação ao trabalho do orientando. Por que parece que o trabalho de escrita crítica e problematizadora não sai, demora, não acontece. Parece que como disseram Correia e Matos

“que a desmobilização subjetiva dos professores, apesar de não ter uma origem bem definida e apesar de não resultar da ação deliberada de um ator ou de um conjunto de atores a quem poderia ser imputada esta responsabilidade, está subjetivamente associada a um conjunto e circunstâncias que, de forma mais ou menos explícita, indicam a existência de um grande processo de erosão das relações entre as contribuições e retribuições profissionais” (Correia; Matos, 2001, p.96).

Isso pode se vincular ao fato de que, embora o professor PDE seja motivado pela ascensão no seu plano de carreira após o término desta formação continuada, ele tende, tal como expressam os autores citados, a perceber suas contribuições profissionais como imposições extrínsecas. Ou seja, este profissional se percebe tendo que dar conta de refazer seu “que fazer”. E uma vez que já está

subjetivada no inconsciente deste professor toda uma burocracia que o envolve na escola em seus hábitos e suas práticas, o que lhe cabe fazer numa formação continuada não se dissocia deste pragmatismo operatório que obedece a normas prévias. Logo, ele tende a não entender que a produção do projeto de intervenção e do material didático seja algo necessariamente dele, seja uma ação na qual ele pode diferenciar-se. O processo não fica percebido para ele como uma autogestão, mas como algo que sai de um aspecto seu profissional puramente externo.

O ter que fazer um projeto de intervenção implica em uma relação intersubjetiva que não se separa de um perfil idealizado por sua própria formação anterior. Formação que fez dele um altruísta dentro de uma lógica de funcionalização profissional que lhe sujeita a um ideal que hoje constantemente se desgasta. Esse seu papel enfraquecido de professor implica em uma não resistência sua, que vem sendo atenuada desde sua anterior formação. Segundo Souza Santos (2010), a produção do conhecimento nas universidades ao longo do séc. XX foi

predominantemente disciplinar, nesta a autonomia propôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. A postura homogênea e hierárquica que distingue o conhecimento científico dos outros conhecimentos implicou em uma pesquisa que produzida na universidade sem se preocupar se podia ou não ser aplicada na sociedade. O produto desta pesquisa foi um conhecimento que no seu elitismo, quase nada se comunicou com a escola básica.

O reflexo deste cenário que nas IES formou o professor PDE, cria um fosso entre a produção de conhecimento universitário e a escola básica. Deixa um lugar vazio no interior deste profissional, uma lacuna que se torna visível para os professores da universidade, no contato com estes professores da rede básica, no modo como esta outra ou “diferente docência” compreende o próprio processo de construção de conhecimento.

Os saberes destes professores do ensino básico são banalizados e transformados de modo simbólico pelas demandas que alteraram os princípios sócio-educativos desta sociedade. Esta fluidez se converge nesse contexto específico em insegurança, em instabilidade, em pura desmotivação para escrever. De outro lado os professores da universidade expressam certa perplexidade em relação a esta ausência ou falta de motivação. Ao apontar o que falta no outro, falam algo que se localiza obviamente no contexto de seus valores, analisam este “diferente” a partir de seu *locus*, onde a produção de conhecimento é parte de suas tarefas.

É como se formação docente realizada no interior da universidade rechaçasse o profissional que outrora ela mesma formou. Um profissional passivo em relação à pesquisa, reproduzidor das representações de uma pedagogia que desapropria a produção de saberes quando deseja apropriar-se de práticas, conteúdos disciplinares e conceitos que costumam ser deliberados por outros. Enquanto o orientador se coloca perante as ferramentas da pesquisa como pró-ativo, os professores da escola têm outra reação. As atividades de estudar, de pesquisar, de escrever são sugeridas constantemente na prática docente do ensino superior e, como tal, formam uma dimensão que dá um perfil e uma forma a

esta docência. Enquanto para o professor do ensino básico pesquisar é reproduzir, o que está no livro didático, na internet, nas revistas, etc.

Os modos de pesquisa do orientador produzem certo modelo que se faz efeito, interage, na sua relação com orientando e aproxima a escola da produção de conhecimento e da pesquisa. Aí vem outra questão forçosa para estes professores, se adaptar às normas que pautam a pesquisa acadêmica. Há uma tendência do professor do ensino básico a rejeitar as normas da pesquisa. Por outro lado, como já salientado, a prática da orientação numa espécie de equidistância, acaba por sugerir no orientador outra dimensão do meio escolar.

Embora possuam especificidades distintas a educação básica e o ensino superior, produzem ecos. São os professores que trabalham nas licenciaturas que, na maioria dos casos, ministram cursos e orientam os educadores. Professores do ensino superior legitimam um modo ser, de operar na escola, uma “forma” ideal de docência. No caso PDE/UFPR, esta formação se refere a profissionais que já estão formados, a professores que já possuem pressupostos sobre os quais pautam uma docência. Logo, o que os professores da UFPR e outras IES do Estado fazem nesta extensão é *reformatar* os professores da educação básica *re-informando-os*.

Mostra Cunha em publicação recente que,

“o que se espera da universidade, hoje, é uma formação de qualidade, a resolução de problemas sociais, através da pesquisa e da extensão. Por outro lado, espera-se também que ela desenvolva nos indivíduos capacidades laborais e, nesse sentido, a universidade deixa sua tradicional função de construção de conhecimento e de formação como bens públicos e passa a adotar o mercado como referência significativa!” (Cunha, 2010, p.184 -185).

Deste ponto de vista fica explícito que para além das interferências externas, há uma hierarquia da forma ou de uma formação sobre outra formação. Há uma axiomática da produção que atravessa os professores universitários e suas pesquisas; há um estado de ser professor que os compõe mantendo-os, nesse aspecto, longe da escola, por mais que sejam eles os que têm o papel de atualizar aqueles que estão dentro do meio escolar. Há uma prática do docente universitário, entretanto, que o legitima nesse papel, o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa que vem sendo realizada na universidade não procura apenas uma condição instrumental que fortaleça a área do pesquisador. Os programas de pós-graduação em Educação, em nível de mestrado e doutorado, têm se ocupado em se apropriar e explorar teorias tais que auxiliam uma reflexão sobre as próprias práticas formativas ou sobre as práticas educativas que se realizam em

seu contexto (Cunha, 2010). Segundo a autora “os planos de carreira das instituições como os órgãos governamentais centram o parâmetro de qualidade nos requisitos estabelecidos para a Pós-graduação stricto sensu” (2010, p.185). Portanto, estando os programas de mestrado e de doutorado organizados a partir da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa, fica claro que a lacuna antes apontada na formação do professor de ensino básica será fendida pelos aportes que vem dela, da pesquisa.

Deleuze (2001) em seu “Abecedário”, nesse diálogo diz que na escola não há movimento por que não há pesquisa. Vinte anos passados, o instrumento mais utilizado para fazer tal reforma tem seu ponto de partida na pesquisa. A pesquisa faz da universidade um lugar onde não se faz apenas o repasse de conhecimentos, mas se autoriza a construção de novos conhecimentos.

Maria Isabel da Cunha (2010) ao analisar os efeitos da pesquisa no conceito de Formação no Ensino Superior diz que “o modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal” (p.185). O problema é como a pesquisa que se faz na universidade pode vir a adaptar-se e a modelar uma atuação para os professores da escola básica? Os professores orientadores do PDE/UFPR muitas vezes parecem não discernir as prioridades do nível básico e o conseqüente uso pesquisa como mobilizadora de novas práticas nesse meio educativo. Segundo Garcia (1999), o conceito de formação tem a ver com capacidade e com vontade de formação, não significando com isso que a formação seja necessariamente autônoma.

Identidade permanente do diferente

O professor orientador costuma ser cético em relação à construção do professor que se mantenha pesquisador no interior da escola. Entende que o professor da educação básica ao retornar para escola, tende a retornar aos velhos hábitos, tais como a cópia e reprodução de documentos. Pode acontecer que o professor da escola básica ao re-passar pelo meio acadêmico altere algo de si, algo que pode ser interpretado como a mudança “do mesmo no mesmo”? Pode, como disse Gilbert Simondon (2003), acontecer que este indivíduo se altere “em” e “no processo” de uma ressonância interna que age sobre ele, tal qual Garcia (1999) chama de “interinformação em contextos de aprendizagem”?

O que realmente se sabe é que o professor da escola básica retorna a universidade já possuindo uma formação, uma que aqui se pode fazer analogia com a pré-indivuação. Segundo Deleuze (2010), Simondon (2003) ao criticar as teorias atomistas, hilomórficas e substancialistas diz que a individuação tem sido proposta como algo que corresponde a um sujeito ou indivíduo já constituído. A formação, uma vez que se faz em um indivíduo de experiência e valores pré-existent, mostra uma tendência à individuação, que se dá sobre um ser já individuado antes. Algo que mesmo estando ou acontecendo no momento atual, implica uma operação de um estado a outro.

Na tradição que vem desde Platão, cada coisa que existe possui uma forma pré-existente e abstrata, que corresponde a uma idéia perfeita daquilo que ela é. Para Deleuze (2010), na influência desta tradição “mete-se a individuação por toda parte”, o que faz dela um caráter coextensivo do ser, ao menos do ser concreto. Parece claro que esta noção de individuação influenciou a noção de indivíduo sob qual se funda a escola moderna no séc. XVII. Concepção, que no objetivo de educar, é posteriormente reformada no século XX pela noção de cidadão.

Diz-se que é preciso atualizar o professor, e isso se faz lançando mão de um critério do novo, demarcado pela seleção de conteúdo e práticas pedagógicas. Indiretamente se recorre à noção de

que há algo em potência no professor que pode e deve ser transformado. A forma e a matéria sob as quais o professor se apresenta na sala de aula estão esgotadas, embora se mostrem como energia que preexiste ao sistema. É preciso dar conta deste estado de ser do professor desta sintomatologia que o tornou alvo da própria fragilidade, numa sociedade que vive a espera de certa “utilidade” dos produtos do conhecimento.

Há que se considerar que o Programa PDE idealizado como um conjunto de atividades que resultarão em uma atualização para os professores da rede pública estadual que nele ingressam, alcança certo intento. Sendo seu objetivo restabelecer um posicionamento do professor, o que passa por ações práticas que devem empoderar este profissional de conhecimentos que vão além da área específica, oportuniza que este contribua com seu meio.

Os movimentos sociais em sua atividade reagiram para modificar as relações injustas desta sociedade, nisso acabaram persuadindo a escola a se dedicar a planejar projetos curriculares que contribuam como processos pedagógicos sociais. Temas étnicos, sociais, comportamentais demandam o que deve ser atualizado em maior ou menor grau para o professor poder pró-agir no meio escolar. Sob um conjunto de atividades bem específicas para cada carreira, este programa de formação instala objetivos. Quer reavivar uma energia estagnada na sala de aula propondo um plano onde o ensino básico se comunica com outro plano, agindo como uma espécie de sobre-indivuação; ou seja, estabelecendo uma nova ordem na ordem do que já existe ou pré-existe.

Indivuação do professor e reinvenção do meio

Voltando a indivuação de Simondon (2003) que Deleuze (2010) aceita, pode-se aferir que há naquilo que desestabiliza hoje a escola, uma energia potencial que nesse meio sócio-educativo, meio sobre o qual o professor se individualiza e se mantém em um regime metaestável, a possibilidade de uma auto-intervenção. Simondon (2003) vai alertar que é no meio em que se dá a indivuação que se pode dizer dela. Muito embora, aquele que se individue não o faça, nem se produza de uma maneira instantânea, brusca e definitiva.

Logo, esta atualização não se desfaz da forma que pré-individual pré-habita o professor de ensino básico, apenas movimenta nele aquilo que, de algum modo, revolve sua individualidade. Nessa repartição mexe com o ser do professor, com seu modo de estar vivo sendo aquilo que é em seu meio. Este estado de se fazer professor, esta sua docência não encontra no ato da indivuação um modelo ou dado primitivo primordial ou substancial que precise ser sucedido por outro. A indivuação do professor, sua diferenciação em meio ao próprio grupo, precisa ser concebida como um devir de professor. Algo que esgota uma significação a partir do ser pré-individual quando o atravessa por várias ordens de grandeza, planos ou patamares de

significação que não se agrupam de modo sucessivo, uma vez que ele é um composto complexo em seu ser físico, vital e psicosocial.

Os projetos escritos na universidade, o material didático elaborado a duros esforços e depois aplicado na escola, o processo de escrita e o empenho de um artigo final são metas onde este professor tece sua docência e sobre tal contexto, articula um conhecimento. Neste de algum modo refaz o seu meio individuado nele mesmo, em meio a tantas repetições, cópias, representações. São ações de um estado vivo que “conserva em si uma atividade permanente” (Simondon, 2003, p.104).

Em meio ao que já está representado na universidade, na escola, na sociedade o professor do ensino básico mostra seu estado de docência. Em relação a esta atividade não vislumbra apenas o resultado de uma individuação, mas representa e apresenta de si, o cristal, a molécula e também, simultaneamente, o teatro da individuação do seu ser professor. Ele se realiza enquanto atividade e esta sua atividade é o que o atualiza como indivíduo. No que refere a matéria, seu limite físico como indivíduo não concentra um regime ou condição mais completa que o implique. Portanto, entre o ser e o agir do professor há uma ressonância interna que interage entre o dentro e o fora, com e no meio, ele é comunicação permanente e tal metaestabilidade se faz condição de vida.

Por fim, quer se dizer aqui com Simondon (2003) que o processo de atualização do professor implica um processo de individuação. Processo no qual algo de vital em seu ser resulta de uma individuação inicial e amplifica esta, o que não faz dele um objeto técnico, ao modo de um mecanismo cibernético que possa ser assimilado funcionalmente. Nesse sentido, pode-se pensar a atualização dos professores como algo que se realiza numa sobreposição de patamares onde o desenvolvimento profissional docente se envolve e desenvolve, sobre um meio pedagógico que reflete no conjunto tanto um desenvolvimento cognitivo e teórico, como uma prática que aponta para os temas sociais e da diferença. Estes últimos convivendo com as anteriores representações identitárias no mesmo meio escolar.

Consequentemente, este estado vivo do professor é algo que nele não só se adapta como se modifica na relação com o meio. O processo de formação que se realiza sobre uma docência que vem da escola mostra-se como um processo contínuo, sistemático e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores abarcando-o desde a formação inicial até o exercício continuado

da docência (Garcia apud Cunha, 2010); inventa neste profissional novas estruturas internas, uma vez que, “o indivíduo vivo é sistema de individuação, sistema individualizante e sistema individualizando-se” (Simondon, 2003, p.105).

Pensar a experiência docente em outro meio

A docência do professor de ensino básico, suas práticas e seu contexto passam a freqüentar a universidade, forçando os profissionais das universidades que participam deste programa de extensão a reconhecer tal realidade. O meio acadêmico deve servir para que uma docência específica consiga problematizar algo do seu ambiente escolar para posteriormente colocar isto numa escrita. Esta escrita direciona um objetivo que implica em auxiliar este professor do nível básico a explorar um ângulo que desacomoda sua prática, expondo-a a mobilidade. Traz um novo sentido para os modos de ser e de se fazer deste professor, numa relação que estabelece entre o real e o ideal outros diálogos. Diferenciação entre dois planos que pode dar subsídios novos àquele modelo prévio que apontava a escola básica como um ambiente de imobilidade, de cópia e de repetição, especialmente, no que refere as práticas que hoje nela subjazem. Quer seja por circunstâncias internas ou externas a esse meio, o que se costuma dizer da escola é que ela não muda!

O contato com os professores da rede básica, ainda que genérico, diz de algo que vem da escola básica, fala de alguém que leciona sobre esta ou aquela área e que através de um processo de formação continuada pretende alcançar uma atualização. Esta formação continuada acaba sendo um processo mediador que força o orientador e o orientando a pensar. E *“pensar é criar”*, como disse Deleuze (1995); mas não é a todos que convém esse conceito de pensar que rompe ou dá novo sentido às estruturas do cotidiano. Por consequência não caberá a todos à arte de diagnosticar, de metaforizar, de enriquecer, de complexificar, de enobrecer, de solucionar e de encantar o que existe e acontece na escola, propondo para isto uma solução numa ação que se instala sobre e com o novo, o dado inovador que dá conta do problema.

Pensar é criar e isto não é conveniente a todos. Na rotina dos professores o plano se mostra instável, problemático e problematizável. Há sutileza nas palavras escolhidas, temas repetidos, dados que copiados apontam uma matéria, um campo sintomático que perpassa suas escritas. O filósofo nos diz que *“é preciso sofrer o corte que dá vida que ao novo”*, mas quem está disposto a isso? Os professores que cursistas do PDE? Os professores da UFPR e de outras IES formadores destes cursistas que participam deste programa de extensão?

Em geral todos querem mudar, mas poucos querem desfazer-se do que são. Escrever, propor um projeto de intervenção, força os professores do ensino básico a pesquisar, a olhar sobre sua prática. Ao aprofundar conteúdos, ordenar os dados que compõem sua realidade, refletem, escrevem. Dialogam com seus orientadores e colegas, reescrevem, revisam e revisitam sua prática com outro

olhar, ao citar especialistas nos temas, ao nomear e renomear o que lhes acontece pela ótica argumentativa dos espertos. Revolvem a superfície em que se instalam, uma escola de educação de base e pública. É esta base que se desinstala e se movimenta em direção a uma formação que quer sair de um mundo do conforto. Lidar com os temas, os problemas, pede nome próprio, pede exemplo, citação, caso a caso, uma experiência que se inscreva em e nas suas práticas docentes. Toda formação é autobiográfica, é uma revisão da própria forma em meio a outras formas possíveis.

A largada para este movimento de reforma e de deformação se dá no deslocamento temporário deste professor do seu meio escolar para o meio universitário. Dessa forma, ainda que indiretamente, a re-forma dos professores PDE implica em uma reformulação da concepção de formação de professores que pré-existe na UFPR e nas IES. A reforma no interior da academia força o meio formador a pensar. Um pensar que é romper certa plástica que numa imagem deixa professor e escola sob um protótipo ou moldura, condicionados ou idealizados. É romper texturas sociais e de grupo, é reinventá-las por outras ordens de saberes, de conhecimentos, de técnicas; pensar é usar o diverso como fragmento que se fragmenta, indo na direção do fractal.

Pensar é romper o dado, suas bordas e superfícies já dadas, cristalizadas entre peles, ossos, hábitos, costumes. O pensamento compõe sensações, como mostra o empirismo humeniano, adentra as sobre-peles e cria seus artificios, seus jogos de saber-poder no mais das vezes rígidos e inflexíveis. Assim, a orientação retroage sobre o orientador que ao facilitar a transformação/individualização do professor de ensino básico se vê alterado na sua própria concepção de formação. E nesse pensar que nele não é estado de pausa, de calma; mas desencontro no encontro que se move em direção ao sentido novo do pensado, perseguição incômoda do que não quer se acomodar, não quer pausar, aquele que orienta também se modifica com a orientação.

Todas estas questões levam a se reconsiderar que o que disse Deleuze (2001) há trinta anos atrás, com frase a “*escola é o contrário do movimento*”. Sobre tal perspectiva não se questiona a validade do processo, mas o modo como este se realiza, como afere uma *re-forma* do professor do ensino básico que se individualiza perante seus demais colegas e seu meio, num movimento que influencia o meio que o hospeda numa tênue transformação.

Os professores orientadores dentro das IES participando deste processo de construção da narrativa que problematiza a prática de um outro, um outro que escreve e vem de um meio equidistante ao seu, atualizam algo que lhes é residual, através dos conteúdos e das tecnologias da área em que atuam. Algo destas orientações retroage como expressão, do diferente, do de certo modo novo nos problemas destes projetos de intervenção que analisam o meio escolar. Um eco vindo dos cursos e das orientações, da reprodução de todo um aparato epistemológico e

teórico-prático facilitado pelos especialistas nas áreas específicas, na tendência de se transformar em instrumentos didático-pedagógicos, acaba por retroagir na academia, na ação-pretensão conjunta de mudar os que estudam, ensinam e trabalham sobre e na escola!

Referências

- Correia, José Alberto; Matos, Manual. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- Cunha, Maria Isabel da (org) (2010). *Trajetórias e Lugares da Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira&Marin Editores/CAPES/CNPq, 2010.
- Deleuze, Gilles (1988). *Diferença e Repetição* (tradução Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal.
- ____ (2010). Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica (tradução de L.B.L.Orlandi). In. Deleuze, Gilles. *A Ilha deserta e outros escritos*. São Paulo: Iluminuras.
- ____; Parnet, Claire (2001). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração Brasil: MEC, "TV Escola". Paris; Editions Montparnasse. VHS.
- Garcia, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Simondon, Gilbert (2003). A gênese do indivíduo. (Tradução Ivana Mederios).In. Guattari, Negri, Levy, et al. *O reencantamento do concreto. Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: PUC: HUCITEC.
- Souza Santos, Boaventura A universidade no século XXI : para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade (2010).

6.1.5.

Título:

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID/Unisinos: as aprendizagens sobre a docência na relação Universidade e Escola

Autor/a (es/as):

Fabris, Elí Henn [PPGedu – Unisinos]

fabris2000@uol.com.br

Oliveira, Sandra de [PPGedu – Unisinos]

sandradeoliveira.rs@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho advém dos resultados parciais de um projeto de pesquisa intitulado “Constituição docente nos processos de formação inicial: a relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea”. Interessou-nos saber sobre os processos de formação inicial de professores na relação universidade e escola, tendo como lócus investigativo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Analisar a relação universidade e escola sob a ótica dos cenários e teorizações contemporâneas requer compreendê-la como produtora de cultura, de saberes, conhecimentos e práticas que produzem os sujeitos dessa relação. O estudo proposto, que se gesta nesse cenário, busca responder a pergunta “o que aprendem sobre a docência esses atores institucionais?”. A pesquisa foi realizada a partir dos pressupostos da dimensão qualitativa, envolvendo análise documental e investimento empírico através de questionários e observações. Deseja oferecer subsídios para as discussões acerca da formação de professores na relação universidade e escola, a partir da análise de práticas pedagógicas e experiências vivenciadas no projeto PIBID – Unisinos, durante os anos de 2010 e 2011, nas escolas conveniadas dos municípios de São Leopoldo e Novas Hamburgo, no sul do Brasil. Conforme a proposta do programa, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, promove a integração entre a universidade e a escola. A relevância desse trabalho se expressa, no oferecimento de subsídios para o debate sobre como o PIBID, na universidade analisada, vem impactando nos processos de formação de professores na relação universidade e escola.

Palavras-chave:

PIBID/UNISINOS, formação de professores, docência, relação universidade e escola.

O presente artigo apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa intitulado “Constituição docente nos processos de formação inicial: a relação universidade e Educação Básica na produção da docência contemporânea²”. Interessou-nos saber sobre os processos de formação inicial na produção da docência contemporânea, tendo como *locus* investigativo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Nesse recorte da pesquisa, propomo-nos analisar as práticas pedagógicas e experiências vivenciadas no Pibid/Unisinos³

² Pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com sede em São Leopoldo/Rio Grande do Sul - Brasil.

durante os anos de 2010 e 2011, buscando responder as perguntas “o que aprendem sobre a docência esses atores institucionais?” e “em que lógica governamental estão ancoradas tais aprendizagens?”.

Universidade e escola pública na iniciação à docência: a emergência do Pibid

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2011, p.45).

A formação de professores da Educação Básica passou por diversos impasses e, orientada por múltiplas políticas de formação, permanece com muitos desafios na Contemporaneidade. O autor português, na epígrafe selecionada para dar início a esta seção, apresenta-nos uma reflexão importante para a área da formação de professores. Acreditamos que esse modo de entender a formação docente tem sua emergência neste tempo, criando as condições de possibilidade para que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) possa instalar-se de forma tão rápida e com resultados significativos em todo o país. Ele faz parte de uma lógica governamental que busca inserir cada ator envolvido em ações de parceria – ações em que todos se responsabilizam, e todos buscam fazer até mesmo a parte que seria do Estado. Nesse sentido, o Estado parece mínimo, mas se fortalece em sua condição de governamentalidade (VEIGANETO, 2000).

Ao apresentar o Pibid como uma possibilidade de desenvolvimento dessa política de formação, salientamos que, como em qualquer proposta, é na sua ação, no seu desenvolvimento, que podemos perceber por onde transita, que discursos coloca em exercício e quais silencia ou deixa passar à margem. Acreditamos que esse período de execução do Programa já pode nos indicar algumas respostas para as perguntas que desejamos responder.

O Pibid foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴. A Capes foi instituída pelo poder público como Fundação Pública em 1992, sendo responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros. Em 2007, a partir da Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cria-se a chamada Nova Capes, que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, também passa a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Tal atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do

⁴ Informações obtidas no site da Capes. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/>>.

Magistério da Educação Básica. A partir dessa mudança em sua estrutura, a Capes passa a desenvolver diversas ações, de acordo com sua nova missão. É implementada uma série de programas que visam a contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Básica e a estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância.

É nesse cenário e sob essas condições de possibilidade que o Pibid é criado. Entre os seus objetivos, estão: incentivar a carreira do magistério; garantir a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; elevar o padrão de qualidade da Educação Básica para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵.

Segundo o decreto⁶ que dispõe sobre o Pibid, “o programa visa proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (sp). Conforme a proposta, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública promove a integração entre Educação Básica e Educação Superior. Outro objetivo do programa é tornar as escolas protagonistas nos processos formativos dos estudantes de licenciatura, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros profissionais da educação.

O primeiro edital, lançado em 2007, contemplava somente instituições federais. Em 2009, além das federais, puderam participar as instituições estaduais. Já em 2010, foram contempladas também as instituições municipais e comunitárias⁷, oportunidade em que o Pibid/Unisinos, intitulado como PIBID/UNISINOS – UNIVERSIDADE E ESCOLA NA QUALIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, analisado nesta pesquisa, foi aprovado, sendo desenvolvido a partir de agosto de 2010.

O Pibid/Unisinos contempla cinco cursos de licenciatura: Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Biologia. Na primeira etapa da pesquisa, optou-se por analisar os processos de formação docente nesses cursos de licenciatura vinculados ao Programa, tomando como superfície analítica os questionários respondidos por bolsistas e professores supervisores, bem como observações de práticas, entrevistas e materiais produzidos por diferentes sujeitos envolvidos com o Programa. Também usaremos para este trabalho dados de três relatórios finais de atividades semestrais (2010/2- 2011/1- 2011/2).

⁵ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: avaliação criada para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino no Brasil. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>.

⁶ DECRETO n. 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Acesso em abril de 2011. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>.

⁷ Universidades que não possuem fins lucrativos, consideradas instituições públicas não-estatais.

Sobre a grade de inteligibilidade

Analisar a relação entre a escola e a universidade sob a ótica dos cenários e teorizações contemporâneas requer compreendê-la como produtora de cultura, de saberes, conhecimentos e práticas que produzem os sujeitos nela envolvidos em intensas e complexas redes de poder/saber/governo.

A aproximação com o campo em que os estudos foucaultianos se articulam com a Educação tem possibilitado o exercício de pensar a escola, os processos de formação e a educação a partir de outro lugar. Os pensamentos de Foucault convocam-nos a colocar sob suspeita alguns discursos que se constituíram como metanarrativas educacionais e a pensar outros modos de fazer Educação. Para Veiga-Neto e Lopes (2010), pensar de outro modo não significa “ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O ‘pensar de outro modo’ se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural” (p.3).

Interessadas em realizar uma análise do presente, valemo-nos de algumas possibilidades do pensamento foucaultiano para problematizar a formação inicial, investigando a constituição do sujeito professor para além do currículo dos cursos. Para tanto, buscamos saber o que atores institucionais aprendem sobre a docência a partir das experiências vivenciadas na relação universidade e escola proporcionada pelo Pibid, na tentativa de compreender as práticas presentes na formação dos professores da Educação Básica brasileira e suas implicações no governo dos sujeitos.

Neste momento, os leitores podem estar se perguntando: mas por que usar Foucault? Assim como o filósofo, escolhemos trabalhar com as práticas, e não com as ideologias; neste exercício de análise, buscamos olhar para os modos como as práticas se constituem, e não para as ideologias que as sustentam. Sabendo, contudo, que cada prática está mergulhada numa atmosfera política e econômica, nosso objetivo foi olhar para as práticas para compreender como elas se constituem e suas implicações para o governo da população e dos próprios sujeitos. Foucault será, pois, utilizado como uma forma operativa de trabalhar, e seus estudos serão tomados como uma grade de inteligibilidade.

Escolher trabalhar com Foucault é tentar libertar-se das amarras do pensamento, pois o autor nos oferece um ponto de partida e a incerteza do local de chegada. Eis a aventura. Com Foucault, a rota é sempre construída na aventura de um pensamento livre – “Foucault não admite ficar preso ao próprio pensamento, (...) mas se abre para as possibilidades que encontra no percurso” (GALLO, 2006, p.255).

O conceito operatório de governamentalidade que buscamos principalmente nos cursos do Collège de France de 1978, *Seguridade, Território e População*, conforma a grade de inteligibilidade com a qual teceremos a problemática da pesquisa. Será nessa grade que buscaremos analisar tanto as aprendizagens sobre a docência desenvolvidas pelo Pibid/Unisinos, quanto a lógica governamental em que o Programa está envolvido quando assume e desenvolve tais práticas de formação.

Inspiradas nas últimas publicações dos estudos de Foucault, *O governo de si e dos outros* (2010) e *Do governo dos vivos* (2010), acerca da anarqueologia dos saberes, desejamos estar atentas às práticas que têm sido utilizadas para que os sujeitos se dobrem a determinadas verdades. Tentaremos, ao mesmo tempo, identificar quais verdades têm constituído a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, em especial, os envolvidos no Pibid/Unisinos.

Para realizar as análises, buscamos olhar o material em sua positividade. Como já disse Veiga-Neto (2003), olhamos para o dito “simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade” (p.117), tomando o material de análise como um documento e este documento como um monumento, buscando ver nesse material a atmosfera de um tempo. O que interessa “é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento” (FOUCAULT, 2003, p.255).

A operacionalização deu-se a partir da organização das respostas dos questionários em quadros numerados, que receberam um título. Exaustivamente, realizamos uma leitura atenta desses materiais, escrutinando dados e percepções de sentidos, buscando identificar as aprendizagens sobre a docência que os atores envolvidos no Pibid/Unisinos vêm potencializando neste curto espaço de tempo. A análise procurou saber também como tais aprendizagens foram possíveis, emergindo neste tempo e não em outro. Dessa forma, queremos indicar verdades que constituem as aprendizagens sobre a docência contemporânea e, ao proceder a uma análise política, mostrar que outras formas podem e devem ser criadas. A formação docente é um processo social e cultural, não se constituindo como produto da natureza, o que coloca sobre nós uma enorme responsabilidade sobre o que somos, temos, queremos e podemos ser.

Este é um exercício de muitas idas e vindas ao material, pois *verdades* não são visualizadas numa primeira leitura, mas vão ganhando sentido nas tramas formadas pelo entrecruzamento dos próprios materiais com os conceitos operadores. Elas não estão lá, prontas para serem encontradas, mas são resultado de um intenso investimento analítico. Ao manipular por diversas vezes os questionários, passamos a enxergar coisas que pareciam não estar lá à primeira vista. Conforme

Foucault, “a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2005, p.12). Os efeitos de que fala o filósofo e dos quais tratamos em nossas análises são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado científico, legítimo, advindo de *experts* autorizados a falar sobre determinado assunto, nesse caso, especialmente o pedagógico. Porém, o que tentaremos deixar explícito é o quanto outros discursos de outras áreas, como a econômica, por exemplo, também se articulam para produzir as verdades e os sujeitos envolvidos na docência contemporânea.

Numa segunda etapa de manuseio do material, identificados os discursos recorrentes sobre as práticas que ganharam visibilidade no Pibid/Unisinos, organizamos essas recorrências em três grupos, representados neste artigo por subtítulos. Interessou-nos saber sobre as práticas colocadas em evidência através da fala dos sujeitos envolvidos para poder pensar num tipo de docência (e de aprendizagens sobre a docência) que ali está se constituindo e, ainda, como essas verdades são construídas para fazer a condução da conduta dos professores da Educação Básica na escola contemporânea.

Ao trazer a relação entre a governamentalidade e as novas configurações que a formação de professores vem assumindo na contemporaneidade, procuramos explicitar o fio condutor da pesquisa. Também buscamos demonstrar a potencialidade e emergência do material escolhido para análise e a importância de olhar para as práticas do Programa, descrevendo a rede em que estão colocadas.

Passamos, então, a apresentar as análises realizadas até o presente momento e selecionadas para trabalhar neste texto.

As aprendizagens sobre a docência no Pibid/Unisinos

Nesta parte do texto, procuramos apresentar algumas análises, ainda que parciais, apontando para possíveis conexões da relação escola e universidade na produção da docência.

O material da pesquisa foi produzido a partir da aplicação de um questionário com professores da escola da Educação Básica que atuam como supervisores do Pibid e outro questionário com alunos das licenciaturas que atuam como bolsistas de Iniciação à Docência em escolas. As perguntas tiveram como foco as experiências dos sujeitos envolvidos nos processos de Iniciação à Docência. Também foram analisados os relatórios semestrais das atividades do Pibid/Unisinos, desde 2010/2, compondo um conjunto de três relatórios semestrais.

Após explorar a diversidade de informações, criamos arquivos para cada material analisado, separando as primeiras impressões acerca dos discursos que envolviam as aprendizagens sobre a

docência. Realizamos uma leitura exaustiva e atenta desses materiais, escrutinando dados e percepções de sentidos, buscando identificar os enunciados. Esse exercício resultou na organização dos três grupos que seguem.

Grupo 1 - A mobilização das licenciaturas e das escolas: todos precisam participar

Um dos enunciados mais potentes que pudemos perceber nas respostas e nos relatos dos sujeitos envolvidos é a mobilização das licenciaturas e das escolas participantes do Pibid/Unisinos para a discussão e problematização da formação docente na contemporaneidade.

Parece-nos que todas as áreas buscam deixar claro o quanto estão, de certa forma, movimentando as licenciaturas e as escolas, tornando as aulas mais interessantes e dinâmicas. O estímulo às perguntas, às experiências, à participação, à integração e às atividades práticas mostra o quanto os atores envolvidos buscam deslocar as práticas para uma ação constante e sistemática. Como podemos entender esse movimento dos envolvidos com o Pibid? Que docência eles estão mostrando? Quais são as práticas que estão atenuadas ou não aparecem nessas propostas? Quais são as práticas que estão surgindo ou se intensificando na escola a partir do Pibid? Quais relações estão se estabelecendo entre a escola e a universidade?

Nesta pesquisa, valemo-nos de algumas possibilidades do pensamento foucaultiano para analisar e (tentar) compreender as práticas presentes no Programa analisado e o quanto elas participam da produção dos sujeitos professores e da docência contemporânea. Como revela Veiga-Neto (2000), essas são práticas que têm operado no sentido de produzir novas subjetividades: “essas subjetividades tanto são mais bem ‘adaptadas’ às novas configurações do mundo pós-moderno, quanto, ao mesmo tempo, participam como produtoras dessas configurações” (p.14).

Talvez a parceria entre universidade e escola imprima no Programa uma marca de partilha. Parece-nos muito significativa essa marca da ideia de trabalho em parceria para a docência, o que já vem expresso nos próprios documentos do Pibid e se mostrou potente nos materiais analisados.

Em outro momento desta pesquisa, quando analisamos *blogs* produzidos pelos bolsistas e demais sujeitos envolvidos com o Pibid (FABRIS, OLIVEIRA, 2011), pareceu-nos visível o desejo de transformar o grupo docente em força coletiva de criatividade, reflexão e ação, existindo um investimento na formação dos professores envolvidos num sentido mais amplo, contemplando não somente a formação acadêmica, mas também a formação ética, estética e social.

Ao analisar os *blogs* do Pibid e os demais materiais que o atravessam, percebemos que as ideias sobre colaboração permeiam grande parte das publicações. Arriscamos dizer, a partir das enunciações encontradas nos *blogs*, que o Pibid opera na criação das condições de possibilidades para a invenção de práticas pedagógicas que imprimam uma dimensão colaborativa. São práticas que colocam em operação mecanismos de subjetivação para a produção de uma docência específica a partir de “arranjos entre práticas modernas e contemporâneas para a produção das subjetividades, cujos efeitos dependem dos sentidos dados e da operação de outros mecanismos operados em conjunto sobre os sujeitos” (MENEZES, 2011, p.41).

Foi possível perceber, por meio de fotos e filmagens postadas pelos bolsistas, a participação dos professores das escolas nas palestras, cursos e atividades propostas pelo Programa. Observamos nos *blogs* um grande investimento no sentido da integração e articulação da universidade com a escola. Ficou claro que os bolsistas possuem a incumbência de movimentar não apenas as escolas, mas também as suas licenciaturas, motivando seus colegas a participar das atividades de formação desenvolvidas pelo Pibid.

Práticas ativas e interativas visibilizadas nos *blogs* anunciam na tecitura das redes o desejo de um trabalho pedagógico em consonância com o seu tempo. Podemos ler nesse movimento uma tentativa de deslocamento de práticas tidas como “tradicionais”, geralmente representadas pelas aulas expositivas, cópias do quadro, escritas no caderno, resolução de exercícios, ditados, etc. Isso se confirma quando olhamos para as respostas nos questionários, como podemos observar no excerto abaixo:

Percebemos diferenças em relação ao cuidado dos alunos com o ambiente escolar, com o pátio, com o lixo, que diminuiu consideravelmente nos últimos meses. **Além de desacomodar professores, alunos, funcionários e direção da escola, o Pibid está movimentando a escola.** É importante ressaltar, ainda, que o projeto, além de promover a integração entre Universidade e Escola, permite aos acadêmicos vivenciar os problemas enfrentados no dia a dia de uma escola pública, colaborando, dessa forma, **para melhorar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas**, onde sabemos que os estágios supervisionados e as práticas de ensino não têm dado conta dessas necessidades.

Fonte: Supervisor 9

Por que essa necessidade de mobilização, referida pelos atores que atuam no Pibid? Podemos analisar tal enunciado como consequência do conjunto de enunciações desse Programa. Se ele possui um professor universitário que está situado na licenciatura e que tem o objetivo de levar conhecimentos da sua área para a escola e produzir efeitos nas licenciaturas, quer pela ação dos alunos, quer pela inserção de outros professores no processo de formação, parece-nos que as

licenciaturas serão mobilizadas por essas ações previamente propostas no Programa. As escolas, por sua vez, também possuem um professor do seu meio que é bolsista e tem o objetivo de fazer o Programa ser aceito por toda a escola; portanto, também aí vemos ocorrer uma mobilização das escolas.

A mobilização anunciada é fruto desse conjunto de ações que movimentam tanto as licenciaturas quanto as escolas; o que precisamos analisar é em que sentido essa mobilização se dá. Nos processos de regulação de um Estado governamentalizado, não é preciso que o Estado assuma as ações diretamente, mas que produza seus efeitos pelas ações de cada sujeito que está envolvido em aprender a ser professor. O Pibid potencializa várias forças que serão produtivas nessa ação de chamar para a docência e ensinar sobre a docência a uma parcela da população que já não vem buscando a

carreira há alguns anos, conforme mostram os estudos de Bernadete Gatti (2010)⁸ sobre as condições da profissão docente no Brasil e, especialmente, sobre a falta de atratividade da carreira docente no país. Se o Estado, por meio de ações da Capes, potencializa ações de mobilização, temos que entender que a governamentalidade produzida por tais processos é produtiva para que todos se articulem para os fins previstos. Vemos aqui políticas públicas em ação que fazem essa verdade ser potencializada – verdade que em si mesma não é positiva nem negativa, dependendo do que mobiliza e como mobiliza. Isso nos possibilita inferir que uma análise crítica de tais processos sempre será necessária para que saibamos os significados atribuídos por cada universidade e cada área de conhecimento ao que seja mobilização das licenciaturas e das escolas. O mais importante é percebermos que essa parceria suscitada pelo Pibid é produzida pelas políticas públicas em andamento. Por que todos devem participar? Por que a participação coletiva se torna uma necessidade para que o Programa funcione? Então, saber que o Pibid se articula a políticas que produzem uma economia de poder, nos faz ficar atentos e questionar: para quê? Para quem? Com que objetivos?

Grupo 2 - Parceria e trabalho coletivo: todos são responsáveis

As análises que compõem este texto correspondem a alguns olhares lançados sobre o material empírico da pesquisa já citada, considerando um problema pensado a partir da ótica da hipercrítica – “uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita ou estabelecida” (VEIGA-NETO, 2003, p.209) – e dos estudos das últimas produções da obra foucaultiana que têm chegado até nós – a *anarqueologia dos saberes*, que consiste no

⁸ GATTI, Bernadete ET AL. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita (org.). Estudos e Pesquisas Educacionais (2007 - 2009), São Paulo: FVC, n.1, mai. 2010.

deslocamento analítico do eixo Poder-Saber para o eixo do “governo dos homens pela Verdade sob a forma da Subjetividade” (FOUCAULT, 2010a).

Nesta etapa do exercício de análise, tratamos de encontrar e segregar positivities dos discursos, na tentativa de mostrar os investimentos do Pibid sobre a formação de professores e a constituição de um tipo de docência ou, ainda, tipos de aprendizagens sobre a docência. Emergiu do exercício analítico a discussão sobre a forma como a articulação entre a universidade e a escola tem operado não somente na formação inicial dos bolsistas, mas também na formação continuada dos professores das escolas participantes, inclusive movimentando os próprios cursos de licenciaturas envolvidos, a partir da ideia de parceria e de trabalho coletivo para a responsabilização de todos. Observemos o excerto em destaque:

*...uma relação de **parceria e troca de experiências** onde os bolsistas trazem as **novidades** da academia para enriquecer a prática docente e a escola oferece o campo de atuação e aplicabilidade, funcionando como um lugar das aprendizagens e do futuro, passando a formação de professores para dentro da profissão, docentes formando docentes, como diz António Nóvoa. É a construção da profissão docente de maneira compartilhada.*

Fonte: Supervisor 2

Na fala destacada, podemos identificar os efeitos da lógica da parceria ligada ao compartilhamento de responsabilidade nessa governamentalidade neoliberal.

Não podemos esquecer que todas essas ações, observadas ou presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa, estão articuladas a um programa que é promovido pelo Estado. Há um investimento nas ações, tanto das escolas quanto das universidades, para que a Iniciação à Docência aconteça. Um programa de avaliação está organizado para fornecer dados para o Pibid, com abrangência nacional. Muito mais econômico é controlar pela gestão do que participar de cada ação. Cabe ressaltar que não operamos com uma análise “negativa”; buscamos mostrar a produtividade dessas ações, pois entendemos a produtividade como algo que pode ser considerado negativo ou positivo.

Talvez aqui esteja presente aquilo que uma de nós já anunciava em outro lugar (FABRIS, TRAVERSINI, 2011) ao mostrar como a sociedade em que vivemos, focada no controle, produz outras movimentações no currículo e nos conhecimentos escolares. Parece-nos que programas como esse que analisamos estão articulados a essa lógica, muito mais de uma sociedade de controle do que de uma sociedade disciplinar, embora a regulação e o controle não se exerçam sem ações disciplinares.

Ainda podemos anunciar que todas essas aprendizagens sobre a docência parecem potencializar uma tecnologia de governo, que é a participação. No primeiro grupo, vemos a

mobilização da escola e das licenciaturas; no segundo grupo, aparece a parceria; no terceiro, como veremos logo adiante, é a vez da inovação como potência da universidade. Parece perpassar por esses grupos, colocando em ação suas propostas, uma tecnologia da participação. O que o Pibid/Capes/Unisinos propõe é uma parceria com as escolas e com as universidades. Uma parceria que seja produtiva para conseguir evitar os riscos já destacados, como: não-atratividade da carreira docente, a falta de professores e a ineficiência das licenciaturas, bem como das escolas de Educação Básica, com seus riscos potencializados na evasão e repetência. Talvez possamos anunciar que o Programa funciona como um mobilizador para as práticas de governamento e regulação das escolas, para que, em conjunto com as universidades, invista ainda mais na prevenção dos riscos sociais. Nesse caso, parceria implica compartilhamento de responsabilidades: escolas e universidades parceiras na prevenção dos riscos sociais, tendo como órgão regulador/avaliador o Estado.

Podemos dizer que os investimentos nas parcerias estabelecidas pelo Pibid estão ligados à ideia de uma escola gerenciada. Conforme análise realizada por uma de nós em outra oportunidade (OLIVEIRA, 2011), as escolas passam a ser gerenciadas como empresas a partir de uma lógica de mercado e, nesse empresariamento, a ênfase das práticas da escola voltam-se para a gestão. Seguindo essa linha de raciocínio, as ações do Pibid, ao resultarem em produção e em economia, fatores fundamentais para a lógica do mercado, têm se caracterizado como ações de inovação ou inovadoras.

Mas que sentido a palavra *inovação* adquire no contexto do Pibid? Sobre este último aspecto, vejamos a discussão a seguir.

Grupo 3 - Inovação como potência na relação universidade e escola: o imperativo da inovação

Observamos, nas respostas dos questionários analisados, que os sujeitos participantes do Pibid, no contexto do Programa, associam inovação, principalmente, a novas teorias.

A universidade tem como tradição a pesquisa e uma forte representação na dimensão teórica de seu fazer. Com isso, há uma radical separação entre a escola e a universidade, como se a escola se detivesse na dimensão da prática e a universidade, na dimensão teórica. É forte a narrativa de que a diferença entre teoria e prática coloca a universidade em um polo e a escola em outro, como podemos observar no excerto que segue:

Com certeza, como já disse, depois de ter saído há tanto tempo da universidade, as teorias ficam um pouco distantes. Apesar de estarmos em constantes pesquisas e formação dentro da escola, a

Universidade sempre tem algo novo a acrescentar. Como exemplo, posso citar a construção do pôster relacionado, onde o embasamento teórico é bem importante.

Fonte: Supervisor 3

Se, por um lado, fica reservado à universidade esse lugar da inovação, de novas teorias e de um distanciamento do “tradicional”, é na escola que estaria todo o outro lado – o do atraso, do ultrapassado, do “tradicional” –, bem como o polo da prática. Assim, a potência da inovação estaria no polo da universidade. Naturaliza-se essa posição e, desse modo, como ocorre com toda naturalização, outros processos que podem ocorrer ficam à margem ou nem são percebidos como possíveis. Se partimos do pressuposto de que a universidade gera inovação e novas pesquisas e de que a escola é o lado do atraso e da estagnação, deixamos de perceber a vida que circula na escola e aceitamos a divisão teoria e prática, que tanto nos incomoda, dicotomizando os processos de criação e produção acadêmica e escolar. Se a inovação é fruto da criação, em que as áreas do conhecimento são tensionadas, não podemos definir a priori os espaços em que ela vai ocorrer. Ela poderá estar na universidade, mas poderá também estar na escola, conforme observamos nas experiências do Pibid/Unisinos. O que temos que fazer circular é outro entendimento de teoria e prática, tanto nas universidades quanto nas escolas.

Apesar de encontrar muitas semelhanças nas práticas desenvolvidas pelo Pibid/Unisinos com aquilo que o professor português Antônio Nóvoa (2011) vem chamando de uma formação “por dentro da profissão”, queremos trazer também outros pontos a que precisamos ficar atentos para que não se assumam ações fruto de verdades cristalizadas na tradição escolar brasileira. Em especial, chamamos atenção para a busca de novidades e de práticas ativas como sinônimos de avanço, inovação e atualidade. Parece que a tradição perde lugar, porém, queremos ressaltar que não se trata de

assumirmos mais definições e categorias classificatórias, mas de assumir práticas que tenham significado no contexto em que são utilizadas. Práticas que bebem na/da cultura, mas que buscam no conhecimento sistematizado da área o que há de melhor e mais atual e que o problematizam frente às diferenças culturais. Então, como defende Gallo⁹ (2012), a docência possui algo de transmissão (da tradição) e algo de inovação.

Neste momento, acreditamos ser importante trazer alguns autores que têm sido referência nos estudos sobre inovação. Para o economista Schumpeter (1954), considerado por muitos o pai da inovação como disciplina em currículos de diversas universidades no mundo, “a razão para que a economia saia de um estado de equilíbrio e entre em um processo de expansão é o surgimento de alguma inovação, (...) que altere consideravelmente as condições prévias de equilíbrio” (sp).

⁹ Palestra proferida por Silvio Gallo em evento do Pibid ocorrido em março de 2012 na Unisinos.

Inspiradas na ideia de Schumpeter sobre a ligação entre economia e inovação, talvez pudéssemos dizer que o Pibid opera como um vetor de inovação na escola ao inserir os licenciandos nesse contexto, criando condições para a relação universidade e escola, o que causa um desequilíbrio, conforme podemos observar na fala de uma das supervisoras do Programa: “o Pibid leva um gás para a escola, eles (bolsistas) chegam cheios de energia e nos desestabilizam, nos incomodam”¹⁰.

Inovação, palavra derivada do termo latino *innovatio*, refere-se a uma ideia, método ou objeto que é criado e que pouco se parece com padrões anteriores. Em tempos contemporâneos, a inovação tem estado intimamente ligada à economia e ao mercado. Segundo Freeman (1995), a inovação, ao aumentar a competitividade, é considerada fator fundamental para o crescimento econômico de um país.

Foi possível perceber que o Pibid atua em consonância com as necessidades do mercado, contribuindo para a formação continuada, melhorando o desempenho dos professores, cooperando com o aumento da atratividade da carreira docente e com a valorização das licenciaturas, tornando os professores mais produtivos e suas práticas mais eficazes. Dessa forma, colabora também com a melhoria dos índices do IDEB e os resultados dos alunos brasileiros em avaliações de larga escala internacionais, como o PISA.

A partir desses entendimentos, vamos buscar, em uma autora que vem produzindo significativas análises sobre a produtividade das relações que se estabelecem nessa nova fase do capitalismo contemporâneo, uma ligação com o que encontramos em nossa pesquisa. Ela diz:

a formação e inovação permanentes são partes indissociáveis de um novo estágio do capitalismo, qual seja o capitalismo do conhecimento, que tem no saber a sua principal força produtiva. Nesse cenário, não há mais o monopólio do capitalismo sobre os meios de extração e reprodução do saber operário, como ocorria no taylorismo e no velho management. As sociedades de controle, segundo Deleuze, seriam resultado de uma inovação tecnológica promovida por novas máquinas. A cada sociedade, diz o filósofo, corresponde um tipo de máquina. As da sociedade de controle seriam os computadores. Mas, como também nos informa Deleuze, não se deve vincular o nascimento das sociedades de controle ao resultado natural da inovação tecnológica, mas a uma profunda mutação do capitalismo que não apenas levou a essa busca por inovação, como também passou a requerer novas formas de agenciamento coletivo (FONTANELLE, 2012).

Encaminhando-nos para as finalizações deste texto, afinamo-nos com esse entendimento de Fontanelle, pois o imperativo da inovação não é um mandamento só da área da gestão ou da educação, mas envolve todos nós que vivemos nessa condição que muitos têm chamado de pós-

¹⁰ Fala registrada no evento I Encontro Nacional do Pibid/Unisinos e I Encontro das Licenciaturas, 2012.

moderna. É uma condição que nos interpela para que assumamos outras formas de análise e compreensão dos acontecimentos sociais, já que não é mais possível posicionar-se contra esses processos, como diz a autora referida anteriormente. Segundo ela, teríamos que inventar a potência da crítica com outros jogos descritivos.

Considerações finais: um *link* para a continuidade da pesquisa

Anunciamos o risco que corremos ao ousarmos empreender, no pequeno espaço deste texto, uma análise envolvendo tamanha complexidade. Convidamos os leitores a assumirem conosco o desafio de pensar sobre a formação docente e a constituição da docência no cenário contemporâneo, a partir da relação Educação Básica e Universidade, em articulação com as teorizações foucaultianas.

Deixamos no final deste texto um *link* para a conexão com a continuidade da pesquisa. Esperamos que os esforços empreendidos ofereçam subsídios para a discussão sobre como o Pibid vem impactando nos processos de formação inicial e de formação continuada na relação universidade e escola.

Queremos reafirmar nossa crença em programas como o Pibid. Nossa análise transita nesse espaço da crítica que se vê perturbada por discursos que se apresentam de tal forma positivados, que não conseguimos questionar nem mesmo sua condição de contingência, pois vêm atrelados a imperativos que fragilizam o pensamento radical ao naturalizar e incluir tudo e todos em processos que nos capturam como sendo “acima de qualquer suspeita” e, o mais grave, parecendo situar-se na mesma matriz de inteligibilidade daquelas práticas que defendemos, como o próprio Pibid.

É esse o nosso incômodo e o de muitos pesquisadores que já não conseguem mais acompanhar a proliferação intensa de sentidos que os discursos produzem sobre objetos, acontecimentos e sujeitos ao serem capturados e incorporados por esta fase contemporânea do capitalismo, que tem na cultura uma parceira produtiva (FONTANELLE, 2012). Aquilo e aqueles que antes nos eram tão familiares, hoje, nessa bruma da ambiguidade discursiva, não conseguimos mais identificar: o que ou quem são, como vivem e o que almejam.

Parece que o mundo se tornou “totalmente igual”, embora com a proliferação das diferenças exaltada. As ferramentas de pesquisa e da própria crítica precisam ser afiadas. Esse é o desafio que indicamos a nós mesmas e a quem nos lê.

Referências

- FABRIS, Elí Henn.; TRAVERSINI, Clarice S (2011). Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. GT 13- Educação Fundamental- ANPED.
- FABRIS, Elí Henn; OLIVEIRA, Sandra de (2011). Processos de formação docente na relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de blogs do PIBID-CAPES. In: Luciane Santos Graziotin et al (org), Profissão Docente: há futuro para esse ofício? Anais do VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos. São Leopoldo: Unisinos, p.542-543.
- FOUCAULT, Michel (2003). Diálogo sobre o poder. In: Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (2005). Microfísica do poder. 21ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel (2010). O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982/1983). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel (2010a). Do governo dos vivos: curso no Collège de France: excertos/ Michel Foucault (1979-1980). Trad. Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé.
- FONTENELLE, Isleide (2012, jan/ fev.). Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. ©RAE, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 100-108.
- FREEMAN, Christopher (1995). The National System of Innovation in Historical Perspective. Cambridge: Journal of Economics, n. 19, p. 5–24.
- GALLO, Silvio (2006). Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, Jose; WALTER, Kohan (orgs). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, p.177-189.
- MENEZES, Eliana (2011). A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. Tese de Doutorado. São Leopoldo: PPGEDU/UNISINOS.
- NÓVOA, António (2011). O Regresso dos Professores. Livro Digital. Endereço: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>
- OLIVEIRA, Sandra de (2011). As práticas da escola contemporânea e a ênfase na gestão: formas de governamentalidade neoliberal. Monografia de Especialização. UNISINOS: São Leopoldo, Brasil.
- SCHUMPETER, Joseph A. (1954). History of economic analysis. New York: Oxford University Press.

VEIGA-NETO, Alfredo (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (org). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau.

VEIGA-NETO, Alfredo (2003). Faces da diferença (entrevista). Ponto de Vista, Florianópolis (SC), n. 5, p. 207- 216. Acesso em novembro de 2011. Disponível em <www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/11_entrevista.pdf>.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C (2010). Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. Revista digital – ETD. Faculdade de Educação da UNICAMP. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/etd/>>.

6.2.

Título:

Letramentos, formação de professores e mediação pedagógica no ensino superior

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Gomes, Suzana dos Santos [Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil]

Resumo:

Os estudos sobre formação de professores têm se intensificado nos últimos anos, apontando para a necessidade de concebê-la em sua complexidade. Com o intuito de aprofundar a compreensão dessa formação, esse simpósio tem por objetivo apresentar resultados de investigações sobre a formação inicial de professores em Instituições de Ensino Superior. Assim, a problemática desse simpósio está organizada a partir da articulação dos movimentos construtivos da docência e da aprendizagem docente no contexto universitário. Nessa direção, enfatiza-se ainda que na formação para a docência é imprescindível desenvolver práticas que qualifiquem a leitura indispensável à produção acadêmica. Por esse motivo, a formação de professores vem se constituindo em elemento-chave em projetos de reforma de sistemas educacionais em diferentes países do mundo. Nesse sentido, constata-se que o exercício cotidiano da profissão docente exige uma série de competências, entre elas: a compreensão leitora, o letramento digital, a mediação do trabalho pedagógico, dentre outros. Esse simpósio pretende promover discussões sobre práticas de formação inicial que contemplem os desafios formativos do campo pedagógico. O trabalho de Vicente, sobre a formação de professores na Argentina analisa o perfil dos ingressantes no Ensino Superior na última década. A autora destaca as estratégias sócio-laborais de protagonismo que os sujeitos desenvolvem e a emergência de uma

proposta mediadora do ingresso nesse nível de ensino. Gomes, por sua vez discute o processo de formação de pedagogos na modalidade a distância e analisa os impactos provocados pelo letramento digital adquiridos pelas alunas na formação inicial e seu uso na prática docente. A Educação Literária dos Professores discutida por Martins apresenta propostas metodológicas no campo da literatura destinadas a capacitar professores na formação inicial para o exercício da profissão docente. Já o trabalho de Gonçalves e Ferreira investiga a formação de professores leitores e considera relevante compreender a subjetividades leitora de alunos universitários, suas vivências, expectativas sociais e culturais. Finalmente, Vieira realiza estudos sobre a compreensão leitora de alunos de cursos de licenciaturas e destaca a formação inicial no Ensino Superior como espaço de construção das práticas de letramento. Nessa perspectiva, acredita-se que as reflexões referentes ao conjunto das pesquisas aqui apresentadas sejam capazes de colaborar para as discussões que perpassam o campo universitário e, conseqüentemente, da formação inicial docente.

Palavras-chave:

Formação de professores, ensino superior, letramentos, leitura, mediação pedagógica.

6.2.1.

Título:

A formação de pedagogo a distância: uma análise sobre o letramento digital e o uso das tecnologias na prática docente

Autor/a (es/as):

Gomes, Suzana dos Santos [Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil]

Resumo:

Este trabalho é parte constitutiva de uma pesquisa que pretende analisar o processo de formação de pedagogos a distância mediatizado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Elucida as mudanças ocorridas no campo da educação brasileira e o impacto causado pelas tecnologias, bem como a importância do letramento digital na formação docente. A coleta de dados se deu em um Curso de Pedagogia a distância ofertado por uma Instituição Federal de Ensino Superior. Para tanto, buscou-se fundamentação teórico-metodológica na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, especialmente em Vygotsky e Bakhtin. Os instrumentos metodológicos utilizados foram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a observação das alunas nos Encontros Presenciais, questionários e entrevistas. O quadro teórico foi pautado em pesquisas sobre formação de professores e letramento digital e entre os autores, destacam-se Barreto (2002), Arruda (2004), Coscarelli (2005) e Buzato (2006). No contexto da educação, pós Diretrizes Curriculares

Nacionais do Curso de Pedagogia, surgem preocupações formais sobre as condições de formação do pedagogo. Nesse sentido, considerou-se importante refletir sobre o projeto que forma o pedagogo e as capacidades necessárias para atuação na Educação Básica. Os resultados destacam os impactos provocados pelo uso das tecnologias digitais na formação inicial, e, além disso, como essas alunas pensam as tecnologias digitais no ambiente escolar e que possibilidades vêm para o seu uso na prática docente.

Palavras-chave:

Formação de professores, pedagogia, educação a distância, letramento digital.

1. Introdução

O cenário educacional contemporâneo se caracteriza por uma forte tendência: a retomada e o desenvolvimento da Educação a Distância (EAD) sob novas perspectivas. Com o desenvolvimento atual das tecnologias, principalmente com a possibilidade de comunicação propiciada pela rede mundial, a internet, onde computadores estão conectados em diferentes localidades, a EAD ganha novos horizontes, possibilidades e desafios.

Acredita-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) possam auxiliar a resolver o problema crucial da educação, a saber, o ensino excessivamente tradicional – promovendo maior integração e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino (Litwin, 2001; Silva, 2001; Gomes, 2011).

Outro fator que impulsionou a expansão da EAD foi a crescente demanda por formação da população em geral, uma exigência do modelo social e econômico e do movimento da globalização. Infelizmente, no Brasil, a democratização do acesso à educação, principalmente à educação superior, ainda se constitui em um grande desafio. Espera-se que a modalidade a distância possa se apresentar como uma das alternativas para responder a tal desafio.

Com o crescimento do potencial interativo das tecnologias e considerando a educação como um todo, a EAD surge como uma forma de acesso e democratização do ensino e do conhecimento. Além de atender a um grande número de pessoas dispersas geograficamente, essa modalidade de ensino tem o desafio de conseguir atender aos anseios do sistema educacional e de promover a inclusão no ensino superior.

Constata-se que nos últimos anos a EAD no Brasil tem um crescimento de matrículas muito maior que o ensino presencial, ou seja, estudar virtualmente tem se tornado uma possibilidade para muitos. Isto evidencia a importância do ensino à distância como possibilidade de autoaprendizagem.

Neste contexto, em que a possibilidade de cursar uma graduação à distância é crescente, torna-se eminente considerar que as tecnologias mudam completamente o cenário dos ambientes de aprendizagem para todos os cursos oferecidos nesta modalidade.

É diante de tal contexto que surge uma preocupação formal quanto aos determinantes para o processo de formação do futuro pedagogo. Reelaborar estes conjuntos de conceitos para reflexões sobre a educação que forma o acadêmico e a responsabilidade de formação docente para atuação no contexto escolar, para o qual ele está sendo preparado, como profissional midiático pelas TDIC's.

Nesse panorama, torna-se importante destacar que a criação do Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, é resultado de um processo histórico que teve sua origem na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que coloca a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil como uma prioridade nacional.

Além disso, o cenário contemporâneo midiático demanda um pedagogo criativo, competente e comprometido com o advento das tecnologias, capaz de interagir em meio à sociedade do conhecimento; para tanto, é necessário tanto repensar a educação quanto buscar os fundamentos para o uso das tecnologias e das novas linguagens que causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura na sociedade.

2. Os desafios da formação do pedagogo na modalidade a distância

Com base no Parecer CNE/CES N° 5/2005, que deu origem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, pode-se concluir que se trata de um curso destinado a formar profissionais cujas competências pressupõem sólida base teórica e capacidades pedagógicas compatíveis com a responsabilidade social que lhe é confiada (Tardif, 2007).

No entanto, a Resolução CNE/CP N° 1, de maio de 2006, provoca inquietações ao definir uma carga horária mínima de 3.200 horas, sendo que destas, 300 horas são destinadas ao cumprimento de estágio obrigatório e 100 horas são destinadas a atividades teórico-práticas de aprofundamento, divididas com outras atividades formativas que subtraem do futuro professor um tempo de estudo necessário para suprir lacunas de sua formação.

Torna-se importante lembrar que a obrigatoriedade do diploma de graduação para o exercício da docência na primeira etapa do Ensino Fundamental é bastante recente no Brasil e faz parte do conjunto de reformas educacionais promovidas pela LDB9394/1996. Tais reformas são resultantes dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no início da década de 1990,

orientadas pela ótica da reconstrução do campo educativo em função da lógica do campo econômico.

Nesse sentido, o Censo do Ensino Superior (2008) revelou que o Curso de Pedagogia concentra o maior número de alunos em todo o país: 5,4% do total de matrículas, o que, em números absolutos, significa um total de 278.677 alunos. Destes, apenas 33% estudam em instituições públicas, e 67% estudam em instituições privadas que atendem à maior parte de seus alunos – 70% em cursos noturnos.

Para compreendermos essa realidade educacional, é preciso considerarmos as características socioeconômicas e culturais daqueles que buscam ser professor da primeira etapa da Educação Básica das escolas públicas brasileiras.

Libâneo (2001) em seus estudos sobre a formação do pedagogo, afirma que o Curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogo no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

O autor defende a atuação desse profissional em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais, tais como: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a área de saúde; as empresas; os sindicatos e outros espaços que a presença desse profissional se fizerem necessárias.

Assim, o pedagogo no campo profissional, segundo Libâneo (2001:14-15),

[...] desenvolverá funções de formulação e gestão de práticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (crianças, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores; assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; pedagogia empresarial; animação cultural; produção e comunicação nas mídias; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e outros campos de atividades educacionais, inclusive os não-escolares.

Nesse cenário, a atuação do pedagogo também se modifica, e sua profissão ganha destaque, pois cada vez mais se abrem os espaços de atuação. Torna-se necessário que o pedagogo adquira um perfil com saberes que o subsidiem no fazer pedagógico. Saberes, estes, que darão sustentação ao seu trabalho e à sua própria identidade que se configura de acordo com sua atuação pedagógica.

Como se pode observar, a construção desse perfil caracteriza-se por um processo dinâmico e complexo que envolve o pessoal, o profissional, a interação com as situações da profissão e pela abrangência da concepção do pedagógico como sujeito do conhecimento, hábil a construir saberes e habilidades profissionais que o levam a reconhecer, com base nas contribuições de Pimenta (2002: 77) que,

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas conjugadas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, no significado de cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nessa perspectiva, o pedagogo, inserido nos espaços de educação formal e não-formal, poderá contribuir para o processo geral da construção da sociedade, incluindo nesse projeto sua vontade, decisão pessoal, sensibilidade, ao desenvolver sua prática política, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

No contexto da EAD surge uma preocupação formal quanto aos determinantes para a formação do pedagogo: reelaborarem conceitos para uma atuação do pedagogo midiaticizado pelas TDIC's.

Para tanto, defende-se um processo de formação capaz de despertar no futuro pedagogo a capacidade de investigação, o uso das tecnologias digitais que melhoram a formação global e o desempenho profissional, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) que orientam para o fortalecimento da identidade dos Cursos de formação de professores, tendo a docência como base comum de formação, a teoria e a prática como unidade indissociável na formação do profissional para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

Para Brzezinski (1986: 12), é necessário que o professor,

[...] tenha domínio do conteúdo e a compreensão crítica daquilo que ensina e faz [...] conheça as novas tecnologias e que as utilize de acordo com o projeto político de emancipação das classes menos privilegiadas, de um educador que tenha na sua formação, uma especificidade que contribua para o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola, que tenha a compreensão das relações entre a escola e a sociedade.

Assim, com o intuito de oferecer uma discussão e com o foco na formação por meio da EAD, que ganha uma nova conotação com o artigo 80 da LDB 9394/1996 – o poder público encontrará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os

níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada; nasce aí uma nova trajetória para o Curso de Graduação em Pedagogia, dentre outros, até o momento relativamente estáveis, definidos como presenciais, ingressando um novo mundo o da possibilidade da EAD.

Com o objetivo de regulamentar o Art. 80 da LDB 9394/96, o Executivo Federal baixou o Decreto no. 2.494/98, em 10 de fevereiro de 1998, que recebeu incentivos do poder público para atuação em todos os níveis e modalidade de ensino. Esse decreto dá um norte à EAD, fixando diretrizes gerais para sua implementação, decretou também a validade nacional dos diplomas e certificados de cursos a distância, ou seja, um diploma de um curso de EAD passa a ter o mesmo valor que um diploma de curso presencial.

Posteriormente, o Decreto no. 5.622, de 20 de dezembro de 2005, e o Decreto no. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, tornam a regulamentar o Art. 80 da LDB 9394/1996 de forma concreta e detalhada, e estabelecem normas para a EAD; tratam, principalmente, do credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos destinados a essa modalidade de ensino. Esses decretos apresentam também, detalhadamente, as exigências para os processos de renovação do reconhecimento de cursos, de identificação de deficiências e irregularidades e suas devidas ações corretivas, de formação de parcerias, convênios e acordos, entre outros.

Torna-se importante destacar que, em meados dos anos de 1990, algumas universidades públicas no Brasil se propõem a ensaiar suas primeiras experiências em EAD, com grande diversidade de propostas, visando a responder a problemas específicos. De modo geral, essas universidades começam a desenvolver projetos regionais com características locais, que buscam maior adequação às necessidades e ao tipo de população a ser atendida com maior inserção na realidade cultural local, formulando, assim, um novo discurso de EAD, mais focalizado nos sujeitos do que nas demandas de mercado.

Constata-se com base nas mudanças, revisões e aperfeiçoamento que tem passado a legislação da EAD no Brasil que o Ministério de Educação (MEC) acredita no potencial transformador desta modalidade e tem se posicionado em defesa de sua qualidade.

3. A Formação do pedagogo a distância em uma instituição de ensino superior

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Graduação em Pedagogia a Distância. A coleta de dados se deu em um dos nove (09) pólos ofertado por uma Instituição de Ensino Superior (IFES) denominado Pólo Paulo Freire¹¹, que funcionou em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a cargo da Diretoria de EAD do MEC, ligada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹¹ Adoção de nome fictício para preservar o nome da instituição.

À época da pesquisa, o curso contava com um (01) coordenador; uma (01) secretária; duas (02) tutoras locais responsáveis pelo acompanhamento presencial dos alunos; um (01) tutor a distância, auxiliar no processo educacional da plataforma *moodle* e um (01) professor formador, profissional este responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades do curso dos trinta e seis (36) alunos sujeitos da pesquisa. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); a observação de alunos nos Encontros Presenciais, questionário respondidos pelas (36) trinta e seis alunas do curso e entrevista semi-estruturada aplicada para dez (10) alunas.

Buscou-se fundamentação teórico-metodológica na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, especialmente as contribuições de Bakhtin. Essa opção implicou considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos, a partir da dimensão histórica e social em que estes se inserem. Bakhtin considera que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Esse nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado (Bakhtin, 1952-53: 395).

Bakhtin/Voloschinov (1929) observaram que o processo de interação social e a construção dos conhecimentos pressupõem o outro, de modo que é no tecido das relações interdiscursivas construídas no campo da pesquisa que o objeto de estudo vai se constituindo. Nessa medida, o termo *campo de pesquisa* corresponde à construção de um quadro que ajude o pesquisador a se situar (Amorim, 2001: 224). Por esse motivo, nessa análise partiu-se do ato de ouvir as vozes que compuseram o campo de pesquisa, espaço onde as histórias são construídas no encontro do eu e do outro, que se constituem dialogicamente através *das* e *nas* interações.

Além disso, a teoria da Bakhtin pode ser um ponto de partida para se pensar o letramento digital. Embora este autor tenha escrito seus textos numa época em que a internet e a EAD eram algo ainda impensável, seus conceitos podem ser adaptados para a compreensão dessa realidade.

No contexto específico da esfera das tecnologias digitais, as categorias bakhtinianas podem ajudar numa compreensão das suas características. Para Bakhtin (2003), a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa *na* e *pela* interação entre dois ou mais interlocutores, e o que se pode fazer na internet é interagir com o outro via linguagem. Assim, nessa pesquisa foi importante reler alguns de seus conceitos, como: *interação verbal*, *dialogismo*, *alteridade* e *compreensão ativa*, a fim de compreender a nova realidade da EAD.

Os resultados obtidos nessa pesquisa coincidem com algumas tendências de estudos de abrangência nacional sobre a formação de professores realizadas por Barreto & Gatti (2009). Nesse sentido, no Curso de Pedagogia, em sua maioria absoluta, 97% são mulheres e concentram na faixa etária acima de 40 anos, 33% e entre 20 e 30 anos, 22%. Duas razões explicam a idade dos candidatos: a primeira é que grande parte deles já atuavam como docente

e, por exigência legal, buscavam um diploma de ensino superior; a segunda é que, apesar dos baixos salários, a profissão de professor representa, ainda, uma via de ascensão social.

Também de acordo com Barreto & Gatti (2009: 18) “do total dos empregados registrados em 2006 [...], 8,4% deles destinavam-se a professores [...] sendo que [...] nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da Educação Básica”.

Torna-se importante considerar que cerca de 80% destes postos de trabalho concentram-se no setor público; assim, pode-se concluir que a estabilidade do emprego é outro forte atrativo para o ingresso na profissão. Também nessa pesquisa todos os alunos trabalham e pertencem a extratos de renda baixa e média baixa: 61% detêm renda familiar mensal entre 2 e 3 salários mínimos, e 33% de um salário mínimo. A escolarização básica da maioria, 89%, se deu em escolas públicas, sendo que 39% dos respondentes estavam há pelo menos 10 anos sem estudar quando ingressaram no curso.

Esses dados, à luz da pesquisa de Barreto & Gatti (2009), atestam que os alunos que chegam ao ensino superior no Brasil trazem consigo as marcas da fragilidade de sua formação anterior, realizada em sua maioria em escolas do sistema público. As graves lacunas de aprendizagem deixadas na sua escolarização básica se expressam de forma mais evidente nas dificuldades associadas à leitura, à interpretação de texto e à expressão escrita, o que certamente tem impacto, entre outros fatores, sobre a qualidade de formação oferecida e assimilada nos cursos de graduação.

Constata-se que este aluno das camadas populares, que possui uma bagagem cultural empobrecida pelas reduzidas oportunidade de acesso a experiência e contextos culturais e científicos, almeja ser professor nas escolas públicas de ensino fundamental, uma vez que os alunos oriundos da classe média alta são cada vez menos atraídos por esta profissão.

Sendo assim, o desafio imediato dos cursos de formação de professores é tentar minimizar os efeitos do círculo vicioso de queda de qualidade do ensino. Além de garantir professores universitários bem formados e politicamente comprometidos. Essa tarefa depende da formulação e execução de projetos pedagógicos e curriculares que levem em conta as características desses alunos.

4. Letramento Digital e o Uso das Tecnologias na Prática Docente

O crescente aumento na utilização das ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico, e outros) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos investigam uma modalidade de letramento, denominada *letramento digital*.

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aluno contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelecer novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal Xavier (2002), Tapscott (1999) e Barton & Hamilton (1998).

Para Xavier (2002) e Landow (1992), o uso do hipertexto e da internet na escola afetará de forma determinante o ensino, a aprendizagem e os programas escolares. A utilização dessas tecnologias como instrumento pedagógico desafia os conceitos e as atividades de aprendizagem vigentes no que se refere à escrita e à leitura.

A análise dos dados à luz da perspectiva de letramento digital possibilitou identificar impactos na vida pessoal e profissional das alunas professoras. Identificou-se pluralidade quanto ao contexto de uso e apropriação. Algumas alunas se apropriaram dos recursos tecnológicos principalmente em suas vidas pessoais. Outras se apropriaram desses recursos para sua vida profissional, no que se refere à sua capacitação como docente ou no uso dos recursos tecnológicos na preparação de suas aulas. Identificou-se pequena apropriação desses recursos no âmbito da sala de aula, o que decorreu, segundo a maioria, da falta de recursos ou mesmo de incentivo por parte das instituições públicas em que elas atuavam.

No que diz respeito a vida pessoal, os maiores impactos refletiram-se em decisões práticas: 68% realizaram investimento na compra de computadores, assinatura de serviços prestados por provedores de internet banda larga e utilização de meios de comunicação síncrona e assíncrona via internet, 32% dos alunos dependiam, para realização do curso, do uso dos computadores do Pólo ou disponíveis no serviço ou, ainda, recorriam ao parentes ou amigos para obter acesso ao recurso.

Na vida profissional, observou-se que 65% das alunas-professoras que só usavam os recursos do computador e internet na vida pessoal passaram a usá-los profissionalmente na preparação de aulas, na busca de atividades e textos para serem inseridos em suas atividades e avaliações. No entanto, apenas 25% envolveram seus alunos em atividades utilizando os recursos tecnológicos. Além disso, por meio da entrevista, identificou-se que o uso de recursos tecnológicos mostraram-se mais presentes no discurso do que nas ações das alunas professoras, motivado por várias situações, entre eles, a inexistência de laboratórios nas escolas, a ausência de internet banda larga, como também, o número reduzido de computadores nos laboratórios das escolas e, ainda, 10% declararam não utilizar o computador e a internet no ambiente profissional.

Quanto ao impacto no processo de letramento digital, identificou-se que 87% das alunas professoras afirmaram que o curso teve influência significativa no processo de letramento digital. No questionário, elas informaram inicialmente usar o computador apenas para editar textos, e a internet apenas para entrar em sites de relacionamento. Ao final do curso, observou-se que

essas alunas foram capazes de desenvolver todas as atividades, demandando auxílio do tutor a distância ou local apenas esporadicamente.

O impacto foi moderado para 9% das alunas professoras. Elas avançaram na diversidade dos recursos que passaram a utilizar na fase final do curso. Para 4%, o curso teve influência pequena no processo de letramento digital das alunas professoras porque as mesmas competências informadas por elas, antes do curso, foram identificadas com pequeno crescimento na fase final da pesquisa.

Os dados também revelaram o impacto positivo da formação obtida no Curso de Pedagogia a Distância no processo de letramento das alunas. As palavras de uma aluna¹² ilustram esse impacto,

Esse curso foi muito importante para mim. Ele foi a oportunidade que tive de realizar um curso superior. Eu cresci muito e sei que posso desenvolver mais ainda e atuar na escola. Eu descobri a minha identidade docente. Quero ser professora e ensinar muita coisa para as crianças (Sandra, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).

Quanto ao contexto de uso e de apropriação, 35% se apropriaram dos recursos tecnológicos principalmente para suas vidas pessoais, 46% se apropriaram desses recursos para sua vida profissional, especificamente na preparação das aulas, 9% se apropriaram desses recursos no âmbito da sala de aula, o que decorreu do incentivo e reconhecimento das instituições públicas ou particulares em que atuavam.

É o que se pode ver nos depoimentos abaixo:

Foi uma maneira de realizar um sonho, pois eu não teria condições de fazer um curso presencial. Eu não podia pagar e a minha família não podia me ajudar. Então essa conquista me ajudou muito (Paula, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).

E ainda,

Eu consegui estudar sem sair de casa todo o dia. Consegui cuidar dos meus filhos e utilizar melhor o meu tempo. Foi isso que me ajudou. Do contrário eu não teria feito um curso superior (Ana Maria, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).

Os depoimentos das alunas atestam que a modalidade a distância se constituiu como importante oportunidade de realização de um curso superior. Outro fator positivo apontado pelas alunas diz

¹² Adoção de nomes fictícios para as alunas para preservar a identidade das mesmas.

respeito à flexibilidade e à organização pessoal. Os Encontros Presenciais aconteceram mensalmente, as atividades do curso, definidas pelo cronograma podiam ser realizadas em locais e em horários diferentes.

Entretanto, algumas alunas destacaram as dificuldades que sentiram na realização do curso: de acordo com elas, essa modalidade de ensino exige do aluno a capacidade de organização, disciplina e compromisso. É o que revela esse depoimento,

Olha, eu senti muita dificuldade porque a gente não tinha um professor ali na sua frente o tempo todo ensinando a matéria. A gente recebia a orientação de estudo e tinha que se organizar, reservar o tempo para cumprir as tarefas, entrar no moodle e participar dos fóruns de discussões. Hoje eu vejo que valeu a pena, apesar de ter passado alguns apertos (Marta, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).

Nesse outro depoimento a aluna assim se posiciona,

Ah, sabe, eu passei muito aperto. No início não foi fácil, mas consegui. Mas se tivesse jeito de escolher é claro que seria melhor fazer o curso presencial. A questão é que eu não podia. Esse curso a distância para mim foi uma saída (Selma, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).

Fica evidente no discurso das alunas que o curso a distância foi uma oportunidade que tiveram para a realização do curso superior, ou seja, está foi a única opção de formação inicial compatível com a realidade delas. Assim, pode-se afirmar também que as alunas utilizam a modalidade presencial para avaliar o curso a distância. Essa postura é natural, pois cursaram a Educação Básica nessa modalidade. Desse modo, a EAD é vista como uma opção de ensino, uma alternativa. Se pudessem escolher, optariam pelo curso presencial.

Sobre o domínio das TDIC's, as alunas afirmam que era fundamental ter e utilizar os equipamentos e as ferramentas digitais. Os alunos que não possuíam esses equipamentos em casa recorriam a outros estabelecimentos que dispunham de computador conectado à internet de acesso gratuito (escola, trabalho, pólo, família, etc.) ou aqueles de acesso pago (*lan house*, casa de amigos, etc.).

Outro aspecto positivo destacado pelos alunos é a flexibilidade nos horários de estudo. Para ser aprovado num curso presencial o aluno tem que cumprir uma frequência mínima. Já no curso a distância, com base no cronograma da disciplina o aluno tem que se organizar. A participação é registrada pelas ações que ele desenvolve no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ou seja, ao entrar no ambiente todas as ações realizadas pelo aluno e pela equipe de tutoria ficam registradas: entrou no ambiente? Quanto tempo permaneceu? O que fez? Participou do Fórum de discussão? Atualizou o blog da monografia? Postou alguma atividade? Dentre outros.

Também na visão dos alunos, a EAD tem uma metodologia diferente. O aluno é incentivado a reconstruir seu conhecimento, utilizando as mais diversas ferramentas. No entanto, alguns alunos declararam sentir falta da presença do professor, principalmente antes das avaliações. É o que se pode ver no depoimento de uma das alunas,

Olha, tem hora que faz muita falta, viu. Você ter o professor ali, explicando a matéria. Dá mais segurança nas avaliações. Por isso que a vídeo-aula é importante. Você assiste uma, duas vezes. Se precisar assiste de novo. (Ester, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).

Como se pode observar, os depoimentos das alunas do Curso de Pedagogia a Distância chamam atenção para um aspecto importante – o papel mediador do professor no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma contribuição fundamental, insubstituível. Como mediador, cabe ao professor instigar o aluno, provocar reflexões sobre o objeto de ensino, promover contextos favoráveis a aprendizagem seja ela a distância ou presencial.

Na análise dos dados verificou-se que os alunos da modalidade a distância reconheceram que ao longo da sua formação desenvolveram capacidades, criaram vínculos com a instituição e por isso eles se manifestaram extremamente gratos pela experiência vivida. Esses alunos revelaram, também, que se tornar pedagogo foi a realização de um sonho, foi um necessário investimento, dedicação e o apoio de muita gente.

Uma aluna descreve assim a sua conquista,

Era um sonho que eu tinha. Sempre gostei da escola. Na minha infância eu brincava de aulinha. Eu falava com todo mundo que eu queria ser professora. E agora estou aqui. Antes de concluir o curso passei no concurso público e já estou lecionando na rede particular de manhã e a tarde na rede pública. (Vilma, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).

E outra aluna lembra que,

Quando eu decidi ser pedagoga eu sabia que não ia ser fácil. Já tinha mais de 10 anos que eu tinha terminado o Ensino Médio. Eu demorei esse tempo todo porque eu não podia pagar uma faculdade particular. Eu queria dar aula e trabalhar na escola mesmo com todos os desafios que a gente sabe que tem. Mas eu fui e consegui. Quem faz Pedagogia a Distância tem que dedicar muito porque infelizmente tem muita gente que tem preconceito. Até que hoje eu entendo a postura dessas pessoas porque tem muito curso a distância que deveria ser fechado mesmo. Mas o nosso curso é sério. É

*apertado. A gente tem que estudar mesmo. E todo mundo aqui na região sabe disso.
(Inês, aluna do Curso de Pedagogia EAD, Pólo Paulo Freire).*

Os depoimentos das alunas chamam atenção para algo que aconteceu na implantação da EAD em muitas localidades no Brasil. A EAD foi assumida pela rede particular e, em muitos casos, a proposta de formação de professores não tinha caráter formativo o que, por esse motivo, desqualificou o professor em exercício, consistindo numa forma de aligeirar e baratear a formação. A expansão de cursos e o crescente envolvimento das IES com EAD, sobretudo na formação de professores mostram que essa modalidade de ensino ganha nova dimensão no país e passa a adquirir importância crescente na política educacional.

5. Considerações Finais

O contexto da Educação a Distância surge com uma preocupação formal quanto os determinantes para a formação do pedagogo. Este trabalho é parte de um estudo que investiga a formação do pedagogo e a responsabilidade deste na atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil; também procura analisar a influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nesse contexto.

A análise aqui exposta apresenta uma experiência de uma Instituição de Ensino Superior que oferece EAD na qual o Pedagogo está sendo preparado como professor midiaticizado pelas TDIC's. As constantes mudanças, revisões e aperfeiçoamento que tem passado a legislação da EAD no Brasil demonstram que o MEC acredita no potencial transformador da modalidade e se posiciona na defesa de sua qualidade.

O contexto do Curso de Pedagogia a Distância, Pólo Paulo Freire, investigado nessa pesquisa, revelou indícios de compromisso com um projeto formativo de professores para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em consonância com as finalidades de uma sociedade envolvida no uso das tecnologias digitais.

Sendo assim, a urgência motivacional dos sujeitos para se apropriarem do letramento digital o quanto antes não é uma simples adequação às demandas econômicas do capitalismo, nem tampouco uma concessão resignada aos apelos políticos dos países emergentes. A aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e social.

Coerente com essa perspectiva, os professores da educação e da linguagem precisam desenvolver procedimentos pedagógicos em seus variados espaços educacionais, sala de aula, laboratórios de informática, por exemplo, para enfrentar os desafios que estão colocados: letrar

digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuarem adequadamente na sociedade do conhecimento.

Este texto retrata a dimensão teórico-prática sobre o processo de introdução das tecnologias no contexto educacional e seus impactos na formação de profissionais para a educação, especificamente de pedagogos da modalidade a distância.

Compreende-se também que, amparada por uma legislação específica, a EAD vem se consolidando no país enquanto modalidade de ensino, embora marcada por uma enorme desconfiança sobre suas possibilidades no contexto educacional, principalmente pelo fato de mesma não se caracterizar como algo novo na história da educação brasileira, anteriormente massificada pela produção em massa e pelo excesso de tecnologia, intensificou a exclusão e o tecnicismo, amparada ainda pelo setor empresarial muitas vezes a serviço de uma formação aligeirada e quantitativa.

Apesar das críticas e da rejeição de muitos, é impossível ignorar os benefícios que a Educação a Distância pode promover no contexto educacional: ela pode contribuir para o surgimento de um novo aluno, de um novo professor e de uma nova escola. Por tudo isso, o futuro da EAD não está exclusivamente nas tecnologias ou equipamentos utilizados, mas no processo de formação dos profissionais que pretendem atuar nesse contexto.

Reconhece-se que educar é um processo complexo, que exige mudanças significativas, investimento na formação de professores para o domínio dos processos de comunicação na relação pedagógica e o domínio das TDIC's. Nessa direção, defende-se, também, uma apropriação crítica das tecnologias no cotidiano escolar, pois a meta do processo de inclusão digital deve ser a sua utilidade social, aspecto central do letramento digital.

Defende-se, portanto, uma mudança no modo de lidar com as tecnologias, não apenas como um instrumento solucionador imediato de problemas, mas um conjunto de ações integradas e abrangentes que, através de uma apropriação crítica, provoque mediações comportamentais perante a própria tecnologia, mostrando como o uso de computadores e de outras tecnologias pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos e na sua melhor capacitação para a vida social.

Concluindo, espera-se que esta pesquisa possa oferecer alguns indicadores para novas reflexões sobre a Educação a Distância, uma modalidade que está presente em nosso país e no mundo, e que se encontra em franca expansão. E mais, espera-se que estes resultados preliminares possam subsidiar o fortalecimento de uma modalidade híbrida, semipresencial, na qual os futuros professores realizem atividades presenciais e a distância, que consolidem uma aprendizagem interativa mais efetiva.

Finalmente, espera-se que os aspectos positivos aqui identificados possam servir de subsídios para mudança no planejamento, gestão e avaliação de Cursos de Pedagogia na modalidade a distância e, além disso, que seja oportunidade para instigar e promover maior articulação e parceria com os Cursos de Pedagogia presenciais.

Referências bibliográficas

- Amorim, G. (2008). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro.
- Bakhtin, Mikhail. (1952-53/2003). O enunciado como unidade da comunicação discursiva. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail. & Volochinov, N.V. (1929/1992). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec.
- Barreto, Elba Siqueira de Sá & Gatti, Bernadete Angelina. (Coords.). (2009). *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: Unesco.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London, Routledge.
- Brasil. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Retirado em Fevereiro 14, 2011 de http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Brasil. Ministério de Educação. *Resumo técnico do Censo da educação superior de 2008*. Retirado em Março 07, 2011 de http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf
- Brasil. *Parecer CNE/CP n. 5/2005*, de 13/12/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: D.O.U. de 15/05/2006. Retirado em Março 10, 2011 de <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec6303.htm>
- Brasil. *Resolução CNE/CP n.1, de 15/05/2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: D.O.U de 16.05.2006. Retirado em Fevereiro, 8, 2011 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Brasil. Ministério de Educação. *Decreto n. 2.494/98*. Brasília, 1998. Retirado em Fevereiro 15, 2011 de <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec2494.htm>.
- Brasil. Ministério de Educação. *Decreto 5.622*. Brasília: D.O.U. de 19/12/2005. Retirado em Fevereiro 15, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm

- Brasil. Ministério de Educação. *Decreto n. 6.303*. Brasília: D.O.U. de 12/12/2007. Retirado em Fevereiro 15, 2011 de <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec6303.htm>.
- Brzezinski, Iria. (1986). *A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB*. Campinas: Papyrus.
- Gomes, Suzana dos Santos. (2011). Formação de Professores e Letramento Digital. In: *Núcleo Pr@xis*. Ciclo de Palestras. Debates em foco: Construindo redes, educação e tecnologia, 29 de setembro. (mimeo)
- Landow, George. (1992). Hypertext, Metatex, and electronic canon. In: Tuman, (ed.). *Literacy online: the promise (and Peril) of reading and writing with computer*. London: University of Pittsburgh Press.
- Libâneo, José Carlos. (2001). Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas. In: *Educar*, (pp. p. 153-176). Curitiba, n. 17.
- Litwin, Edith. (2001). *Educação a Distância*. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, Selma Garrido. (org.). (2002). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. (2001). *Sala de aula interativa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Quartet.
- Tapscott, Don. (1999). *Geração Digital*. São Paulo: Macron Books.
- Xavier, Antonio C. S. (2002). *O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

6.2.2.

Título:

La formación de profesores en argentina: el ingreso a la educación superior como estrategia socio-laboral

Autor/a (es/as):

Vicente, María Eugenia [Universidad Nacional de La Plata – (UNLP), Argentina]

Resumo:

La presente comunicación propone comprender el ingreso a la carrera de formación docente en tanto elección que responde a determinadas estrategias y en el marco de trayectorias reales, reconociendo que los actores, individuales y colectivos, combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo. En la primera parte, presentamos las características del perfil del ingresante a la formación docente en Argentina en la última década. En segundo lugar, describimos las principales estrategias

socio – laborales que los sujetos desarrollan a lo largo de sus trayectorias y que tienen como protagonista la elección del ingreso a la educación superior. Finalmente, ofrecemos herramientas conceptuales y criterios analíticos que se ponen en juego al momento de abordar una propuesta de ingreso en las instituciones de educación superior

Palavras-chave:

Trayectorias, Ingreso, Estrategias Socio-Laborales, Formación, Educación Superior.

1. Ingreso y educación superior: discusiones

Las discusiones sobre políticas de Ingreso a la Educación Superior giran en torno a la oposición entre *acceso democrático o directo*, y *acceso selectivo o restrictivo*. Quienes defienden el acceso democrático esgrimen que se trata de una política de justicia e igualdad social, abogan por la democratización del acceso al nivel superior, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población. En contraposición, aquellos/as que sostienen la importancia de la selectividad, argumentan la asociación positiva cantidad-calidad, reservando la excelencia intelectual para unos/as pocos/as (Duarte, 2005).

Particularmente, gran parte de las instituciones de educación superior no universitaria no sólo carecen de restricciones de admisión sino que favorecen el ingreso de estudiantes a través de incentivos (becas, etc.). Las restricciones prácticamente nulas de las instituciones no universitarias se explica no sólo por el bajo costo de los aranceles (en los sistemas no gratuitos), sino en la oferta curricular que le permite al estudiante realizar una actividad laboral paralela, y en la importante dispersión geográfica de la oferta, que no hace necesario el traslado para cursar estudios (Kisilevsky, 2002)

No obstante, la relación directa entre acceso irrestricto e igualdad de oportunidades es cuestionada por algunos sectores que argumentan desde los altísimos índices de deserción y abandono en el transcurso de las carreras.

En este sentido, es cierto que hoy más jóvenes ingresan a la educación superior; es cierto también que inician jóvenes que antes no accedían al nivel de educación superior y que provienen de hogares donde ellos/as representan la primera generación familiar que accede a la Educación Superior. Pero también es cierto que la cantidad de egresados es significativamente menor que quienes permanecen en el nivel.

Educación Terciaria	Quienes estudian	Quienes Egresan
----------------------------	-------------------------	------------------------

Año 2000		
% de egresados varones	32,8	2,5
% de egresadas mujeres	--	6,6
% egresados ambos sexos	--	4,7
Promedio de Edad	22,3	42,5
% de jefes y cónyuges	13,3	82,2

Fuente: elaboración propia en base a datos de SITEAL.

El ingreso directo no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo (Chiroleu, 1998), pues la igualdad de oportunidad otorgada a todos/as los/as candidatos/as para desarrollar sus potencialidades a partir de los estudios superiores, a su vez supone desiguales posibilidades de éxito a partir de orígenes socioeconómicos y educativos dispares. Es posible distinguir entre un *acceso formal* a la institución, y un *acceso real* al conocimiento, sólo posible a partir de condiciones mínimas de la calidad de la educación que permitan desarrollar un proceso efectivo de aprendizaje.

Sigal (1993) ha empleado los conceptos de *selección explícita* y *selección implícita* para analizar estas diferencias. La primera es puesta de manifiesto en el momento de la admisión, y la segunda, diluida a lo largo de la formación con mayor concentración en los primeros años. Si al nivel educativo superior ingresan alumnos/as que no poseen las condiciones necesarias para apropiarse del conocimiento que ella produce y reproduce, pues el acceso resulta sólo ilusorio:

[...] nadie puede suponer razonablemente que ingreso irrestricto signifique que todos pueden seguir estudiando lo que quieran y como quieran. Ya tenemos experiencia en la aplicación de políticas de este tipo y todos sabemos que traen aparejado un congestionamiento brutal en el primer año, con un deterioro completo de las condiciones básicas del proceso de aprendizaje y, finalmente, una selección por el fracaso que, analizada desde el punto de vista social, tiene el mismo carácter antidemocrático del limitacionismo y un costo social y personal muy alto (Tedesco en Duarte, 2005)

Sucede que quienes mejor se adecúan a los requerimientos académicos institucionales son principalmente los y las jóvenes “destinatarios/as” originariamente de este sistema. Suele existir en muchos casos un clima educativo familiar que promueve la continuación de estudios

superiores, además de una moratoria social que sus familias les brindan que hace que estos/as jóvenes, una vez egresados/as de su escuela secundaria, puedan elegir qué estudiar, dónde hacerlo y principalmente retrasar su ingreso al mercado de trabajo para iniciar su trayectoria en el nivel superior sin dificultad.

Por su parte, los *otros* (Bracchi, 2004), es decir, aquellos que no cuentan con esas ventajas ni con ese apoyo familiar, ni con el *capital cultural* “necesario” para los estudios superiores, deben atravesar distintas barreras que, explícitas o implícitas, hacen de su trayectoria socio - educativa una carrera de obstáculos que deben sortear si es que quieren continuar en el nivel superior. En este sentido, el ingreso irrestricto –pretendida como política igualitaria- posterga la selección.

2. El sujeto de la formación: ingreso y trayectorias

Siguiendo los lineamientos del Proyecto de Mejora Institucional 2010 – 2011¹³, cuando se habla de “formación”, se hace referencia a un proceso dinámico a través del cual un sujeto realiza los aprendizajes necesarios, en un tiempo y espacio determinados, para llevar a cabo una determinada práctica profesional.

Planteada en estos términos, la formación supone pensarla como un recorrido, como trayectoria personal y grupal, que se despliega en un determinado contexto, con distintos recorridos no necesariamente lineales.

El trayecto formativo de los estudiantes de educación superior comienza con su ingreso en una institución; sin embargo, las trayectorias de formación se engarzan con otras trayectorias, que no presentan ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sino más bien encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden (Nicastro y Greco, 2009). Ello conduce a la construcción de diversos tipos de trayectorias, que difieren de las lineales. Las llamadas, por ejemplo, trayectorias ascenso-descenso-ascenso, trayectorias interrumpidas (uniregresionales y multiregresionales) y trayectorias oscilatorias (Velázquez Reyes, 2007).

En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas – ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural.

En este sentido, la formación en tanto trayectoria, centra su mirada en el sujeto en formación y compromete la intervención de las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. El punto

¹³ Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado 2010-2011. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, y Dirección de Educación Superior.

nodal aquí es que el saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas. Aquellas que se relacionan con saberes ideales acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel de escolaridad, entendidos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica (Terigi, 2010).

Si fuera por las trayectorias teóricas, es decir, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico-didácticos, deberían pasar ciertas cosas. No obstante, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema... siguiendo otro cauce.

Estas trayectorias anteriores y/o paralelas, reales o no encauzadas, muchas veces ocasionan que en este proceso de incorporación a una institución de nivel terciario el estudiante deba enfrentarse con múltiples inconvenientes de todo orden lo que los lleva, muchas veces, a abandonar los estudios. O a una dislocación entre el perfil del ingresante y el perfil del egresado que se pretende lograr.

2.1. Las trayectorias de los ingresantes: configuraciones en el nivel terciario en general

Estas trayectorias no encauzadas alteran el orden lineal de la vida caracterizado por el estudio, la formación laboral, la inserción en el trabajo, el matrimonio y la tenencia de hijos (Machado Alfonso, 2006). Más bien, las trayectorias reales se configuran a partir de un conjunto de variables estructurales. Entre quienes adhieren a esta idea, Bendit (2008) indica que independientemente de la cultura que les ha tocado vivir, el rumbo que tomen, depende todavía sustancialmente del capital económico, social y cultural del que dispongan, del apoyo que les sea proporcionado a sus familias y de las oportunidades o restricciones vinculadas al género y a la procedencia social. Se trata de un itinerario vital construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico (Casal y otros, 2006).

Al respecto, Kisilevsky (2002) aporta determinados datos a partir de ciertas variables estructurales, como son: espacio territorial, escuela secundaria de origen, condición laboral, forma de financiamiento de los estudios, nivel de escolaridad de los padres.

El autor indica que la exigencia de desplazamiento geográfico para realizar estudios terciarios contiene un dispositivo de selección, que facilita u obstaculiza la distribución de estudiantes hacia el circuito universitario o al de los institutos terciarios.

El cambio de ciudad en el pasaje entre el nivel medio y el superior constituye un rasgo distintivo en cada subgrupo. Apenas el 10% de los alumnos de institutos estudia en un lugar diferente de aquél en donde finalizó la escuela secundaria. Esto se explica, en parte, por la distribución de la oferta de este tipo de educación en 1700 instituciones, a diferencia de la universitaria, que abarca sólo 90 instituciones en todo el país. También daría cuenta de la existencia de mecanismos de selección previos que –condicionado por el nivel socioeconómico–, reducirían las posibilidades de traslado para estudiar.

Respecto de la escuela secundaria de origen, se constata la existencia de circuitos privados y públicos en el nivel superior. Una gran proporción de los que egresaron de un tipo de escuela secundaria optan por un instituto o universidad que pertenece a ese mismo tipo de gestión o circuito. Así, el 73% de los que asisten a terciarios públicos provienen de secundarias públicas. En cuanto a los que asisten a terciarios privados, se observa que provienen en el 57% de los casos de escuelas medias públicas.

Escuela secundaria	Tipo de terciario		
	Público	Privado	Total
Pública	73,3	57,5	68,4
Privada	26,4	42,5	30,9
N/C	0.3	0.0	1.7

Fuente: Elaboración Kisilevsky (2002) en base a EPH-Módulo Educación 1998.

Por su parte, el análisis de la **condición de actividad** indica que los estudiantes universitarios trabajan en una proporción menor que los de nivel superior no universitario, y al mismo tiempo los del segundo grupo buscan trabajo en un porcentaje más elevado. El autor asevera que, si dispusiéramos de este indicador (con significatividad estadística) por aglomerado, seguramente podría verse que estos valores se relacionan con las tasas de ocupación y de desocupación provinciales. Esta información se correlaciona con la forma de financiar los estudios, dado que la proporción de los que no trabajan (desocupados o inactivos) presenta valores similares a quienes sostienen sus estudios con aporte familiar.

El **nivel de instrucción de los padres** también es más alto en los estudiantes universitarios: el 27,4% tiene padres que transitaron por las aulas de nivel superior, a diferencia del otro grupo, cuyos valores no llegan al 10%.

Condición de actividad	Porcentaje
Ocupado	56,8
Desocupado	12,9
Inactivo	30,3
Total	100
Forma de financiar los estudios	Porcentaje
Con aporte familiar	64,2
Con trabajo personal	22,6
Con trabajo familiar y aporte personal	9,6
Con aporte familiar y beca de estudio	1,6
Con beca de estudios	0,4
N/C	0,7
Total	100
Nivel educativo de la madre	Porcentaje
N/C	6,1
Primaria Incompleta	1,1
Primaria Completa y Secundaria Incompleta	46,1
Secundaria Completa	33,4
Superior	6,1
Universitaria	7,1
Total	100
Nivel educativo del padre	Porcentaje
N/C	22,6

Primaria Incompleta	0,2
Primaria Completa y Secundaria Incompleta	33,3
Secundaria Completa	32,7
Superior	2,5
Universitaria	8,6
Total	100

Fuente: Elaboración Kisilevsky (2002) en base a EPH-Módulo Educación 1998.

En **síntesis**, y poniendo en juego las diferentes dimensiones estructurales que condicionarían las trayectorias de los ingresantes a la educación superior, Kisilevsky (2002) indica que la escuela secundaria de procedencia así como el traslado de ciudad para estudiar son dos indicadores que ponen de manifiesto la existencia de circuitos por los que transitan los estudiantes, como así también los datos socioeconómicos tienen un peso considerable. Estas conclusiones, como hemos visto, se basan en datos recolectados hacia fines de la década del 90. Tendiendo en cuenta el tema que convoca a esta comunicación, retomaremos datos concernientes a los estudiantes de la formación docente en particular, por esa misma época. Es así que en 1999, el total de alumnos que cursaba estudios en el nivel superior no universitario era de 440.164 para todo el país. De éstos, **250.413 (57%) cursaban carreras de formación docente**, 171.258 (38,9%) de formación técnico profesional y ambas, 18.493, (4,2%) (Cámpoli, 2004).

2.2. Las trayectorias de los ingresantes: configuraciones en la formación docente

Al analizar la distribución de los alumnos que estudian carreras de formación docente en el país, es posible observar que los estudios docentes predominan ampliamente en aquellas zonas con escasa diversificación y/o desarrollo económico, como puede ser la región del noroeste argentino, que abarca las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán. Esto mismo se comprueba en el otro extremo del mapa económico, en donde la región metropolitana, que abarca la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, es la única en donde los estudios técnicos superan a los de formación docente:

Regiones	Ambos tipos de	Exclusivamente	Exclusivamente
----------	----------------	----------------	----------------

	formación	docente	técnico - profesional
Metropolitana	5.8	43.4	50.7
Bonaerense	2.6	68.2	29.2
Centro Este	2.6	68.2	29.2
Centro Oeste	8.6	46.8	44.7
Nordeste	4.9	67.9	27.2
Noroeste	3.2	64.7	32.1
Sur	1.9	67.5	30.5
Total	4.8	54.7	40.6

Fuente: Cámpoli, 2004.

Con respecto al perfil sociodemográfico de los estudiantes, los datos recolectados sobre un total de 125.545 son:

Sexo	Porcentaje
Varón	18,9
Mujer	81,1
Edad	Porcentaje
17 a 24	66,0
25 a 29	19,2
30 y más	14,8
Estado Civil	Porcentaje
Soltero	75,4
Unido	4,4
Casado	18,8
Separado	1,2
Viudo	0

Posición en el hogar	Porcentaje
Jefe	10,4
Cónyuge	14,3
Hijo/a	64,6
Otros	10,7
Nivel educativo del padre	Porcentaje
Primaria Incompleta	0,1
Primaria Completa y Sec. Inc.	31,1
Secundaria Completa	41,3
Superior comp. e incompleto	1,9
Universitaria completa e incompleta	8,1
No corresponde	17,6
Nivel educativo de la madre	Porcentaje
Primaria Incompleta	1,8
Primaria Completa y Sec. Inc.	42,4
Secundaria Completa	39,6
Superior Completo e Incompleto	7,7
Universitaria completa e incompleta	4,5
No corresponde	3,9

Fuente: Cámpoli, 2004.

Conjugando todos los datos aportados, en las zonas del país que son menos favorables económicamente, o que se encuentran de alguna manera rezagadas respecto de otras, habría más estudiantes de formación docente, y menos de formación técnica. Esto obedece, según Cámpoli (2004), a varios motivos: por un lado, es evidente que elegir carreras de nivel superior que impliquen desplazamientos geográficos, está condicionado por las posibilidades económicas. Por ello la oferta docente, de amplia cobertura en todo el país, es elegida por los estudiantes que tienen menos posibilidades de desplazamiento.

Así, los condicionamientos socioeconómicos que reducen las posibilidades de traslado para estudiar, es uno de los factores principales que hacen que los estudiantes de profesorado estudien mayoritariamente en su lugar de origen.

Entonces, en términos generales, los estudios docentes son una opción para los estudiantes con menores recursos, ya que son de corta duración, se trata de carreras menos costosas, permiten rápidas salidas al mercado laboral y ofrecen la posibilidad de trabajar y estudiar simultáneamente.

Al mismo tiempo y en esas mismas zonas, la oferta de formación técnica, es limitada porque también, lo sería la posibilidad de encontrar un empleo relacionado con áreas de la producción, comercialización o servicios.

Respecto de la elección de continuar la formación docente, Veleda (2002) agrega que los estudiantes de profesorado, si bien manifiestan entre los motivos de elección de una carrera docente la "vocación", "el deseo de enseñar" y "el rol social", la combinación de otros factores como la "motivación por estudiar una carrera corta", la "gratuidad" y la "salida laboral" superan las categorías anteriores. Según la autora, ello es clara muestra de las implicancias socio-económicas que toman parte al momento de optar por estudios docentes y, que definen que sean los jóvenes de sectores sociales más bajos quienes prefieran este tipo de carreras, fundamentalmente por la gran expectativa puesta en una carrera corta que ofrezca una salida laboral rápida y segura.

Por su parte, el abandono de los estudios se debería a:

Si analizamos las causas en la deserción de los estudiantes de formación docente de institutos superiores, las investigaciones señalan que alrededor del 20% abandona en el primer cuatrimestre. Las principales causas de deserción son la obtención de un puesto de trabajo, la pérdida de regularidad en los estudios, problemas familiares (principalmente cuidado de hijos) y dificultades económicas (Cámpoli, 2004: 55).

Así planteadas, tanto las elecciones de continuar los estudios en institutos de formación docente como las decisiones de abandono, responden a criterios contextuales y socio demográficos.

No obstante, si bien los datos nos orientan a concluir, como ya lo han hecho los autores anteriormente citados, que las condiciones de ingreso y las posibilidades de permanencia en la carrera estarían determinadas por factores socio-demográficos, a nuestro juicio, dichos determinantes pueden ser revisados en términos analíticos y puestos en tensión en términos conceptuales. Esto es, revisar el poder explicativo de los datos, para que nos permitan conocer

(no predecir) quiénes son los sujetos de la formación docente, sus perfiles e historias. Por otro lado, puestos en tensión a partir de un concepto clave al momento de hablar de trayectorias, proveniente del campo de la sociología de la educación, y es el de hábitos, que nos indica la relación entre estructura y sujeto:

El habitus no es el destino que alguna gente lee en él. Producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras. Los agentes sociales son el producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico (Bourdieu y Waqquant, 2005: 195)

En este sentido, la relación entre esperanzas subjetivas y oportunidades objetivas que opera a lo largo de todo el mundo social puede arrojar una variedad de resultados que van desde la perfecta adecuación mutua (cuando la gente desea aquello a lo que está objetivamente destinada) hasta la dislocación radical. En otras palabras, no se trata de reducir el análisis de condiciones socio-demográficas a una relación directa y mecánica entre la ocupación del padre y del hijo, por ejemplo.

3. Una lectura al caso del ingreso a Ciencias de la Educación

En los años 2008 y 2009 ingresaron a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata 143 estudiantes, de los cuales 114 fueron encuestados acerca de sus trayectorias educativas, su situación laboral, y sus motivos al ingresar a la carrera (CICE, 2009):

Trabaja	Nivel de Escolaridad														Total
	Padre							Madre							
	SE	PI	PC	SI	SC	TI	TC	SE	PI	PC	SI	SC	TI	TC	
SI	100	66.6	58.8	40.9	37.93	66.6	34.61	100	70	53.84	33.3	44	50	46.6	41.10
NO	0	33.3	41.1	50.09	62.06	33.3	62.38	0	30	46.15	66.6	56	50	53.3	52.89
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a datos del CICE.

En cuanto a la relación entre el nivel de escolaridad de los padres y la condición laboral del ingresante, es posible reconocer que en su mayoría los estudiantes que trabajan tienen padres con niveles bajos de escolarización (primario incompleto y primario completo). El 66.6% de estudiantes que trabajan tienen padres con primario incompleto, contra el 33.3% de estudiantes que no trabajan y cuyos padres que presentan primario incompleto como máximo nivel de escolarización formal. En cambio, los estudiantes que tienen padres con terciario/universitario completo, el 34.61% trabajan, mientras el 62.38% cuyos padres poseen el mismo nivel de escolarización, no trabajan. La misma tendencia se presenta al tomar como variable la escolaridad de la madre. De esta manera, es posible reconocer que a mayor nivel de escolaridad del padre y madre, menor cantidad de ingresantes que trabajan.

A efectos de profundizar en el análisis acerca de la relación entre nivel escolar familiar y la situación laboral del estudiante, a continuación se exponen datos acerca del tipo de actividad que realizan los jóvenes que trabajan, con el objeto de conocer si existe una determinada relación entre el tipo de actividad laboral del estudiante y el nivel educativo de sus padres.

Trabajo	Nivel escolaridad														Total
	Padre							Madre							
	SE	PI	PC	SI	SC	TI	TC	SE	PI	PC	SI	SC	TI	TC	
Docencia	100	28.57	45.45	11.1	50	28.57	0	100	42.85	35.71	12.5	30	16.6	30.76	30.70
Administración	0	14.28	18.18	11.1	8.3	14.28	25	0	14.28	14.28	25	20	16.6	15.38	15.78
Ventas comercio	0	14.28	18.18	22.2	0	14.28	12.5	0	14.28	28.57	0	20	16.6	7.69	14.03
Moza	0	0	18.18	22.2	8.3	0	25	0	14.28	7.14	12.5	10	16.6	23.07	13.15
Otros	0	42.85	0	33.3	33.3	42.85	37.5	0	14.28	14.28	50	20	33.3	23.07	26.31
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia en base a datos del CICE.

La mayoría de los estudiantes que trabajan ejercen la docencia (30.70%), estudiantes que ya han transitado por el nivel terciario anteriormente, y eligieron continuar su formación ingresando a la carrera de Ciencias de la Educación, mientras continúan trabajando de aquello que estudiaron anteriormente. En menor medida, los ingresantes que trabajan, lo hacen en tareas administrativas, en ventas en comercio, y en bares y restaurantes como mozos. Con lo cual, la

mayoría de los ingresantes que trabajan, realizan actividades laborales relacionadas con las Ciencias de la Educación.

Al mirar la relación entre educación y trabajo a partir del tipo de actividad laboral que realizan los jóvenes, los estudios que emprenden (en este caso, la carrera de Ciencias de la Educación) y el nivel de escolaridad de los padres, es posible observar que no existe una clara tendencia entre el nivel educativo de los padres y el lugar de trabajo de aquellos estudiantes que trabajan.

Los estudiantes cuyos padres tienen bajos niveles de escolaridad (primario incompleto y completo) trabajan en su mayoría en docencia. Por el contrario, los estudiantes cuyos padres tienen altos niveles de escolaridad (terciario incompleto y terciario completo) trabajan en tareas no relacionadas a las Ciencias de la Educación, como lo son el trabajo de mozo en restaurantes y bares. De esta manera, tendencialmente es posible sostener que los estudiantes cuyos padres presentan bajos niveles de escolarización trabajan en docencia, o sea, ya han pasado por una carrera de nivel terciario, y mientras trabajan de ello continúan su formación ingresando a la carrera de Ciencias de la Educación. Por otra parte, los estudiantes que trabajan cuyos padres tienen altos niveles de escolaridad, lo hacen en ámbitos no relacionados con la educación.

No obstante, si bien existe dicha tendencia según se observa en los datos, no podemos dejar de reconocer que existe una importante cantidad de estudiantes que trabajan en tareas no relacionadas con la educación, como son las ventas en comercios y tareas de moza cuyos padres presentan medios y bajos niveles de escolarización. Y por otro lado, también encontramos una importante cantidad de estudiantes que trabajan en tareas relacionadas con la educación, cuyos padres presentan altos niveles de escolarización. Así, estamos ante un grupo heterogéneo de estudiantes que trabajan y estudian, sea de algo relacionado con la carrera que están cursando o no, y cuyos padres presentan diversos niveles de escolarización. Esto da cuenta que no hay una relación clara entre el nivel escolar de los padres y la situación laboral de los hijos y con las elecciones educativas.

4. El ingreso a la formación superior como estrategia.

Avanzar por sobre la visión estructuralista, particularmente en los procesos de interrogación y de análisis, nos permitiría comprender el ingreso a la carrera de formación docente en tanto elección que responde a determinadas estrategias y en el marco de trayectorias reales. Esto es, reconocer la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan diversas lógicas de acción que estructuran el mundo.

Se trata de lógicas o estrategias que tienen una doble naturaleza: por un lado, es un trabajo de los sujetos que construyen una coherencia y sentido de sus prácticas, en un conjunto social que no los posee a priori. Por otro lado, es un trabajo en torno de condiciones y dinámicas que corresponden a elementos del sistema y se han impuesto a los actores. En este sentido, las imposiciones que inciden sobre cada elección que los sujetos realizan a lo largo de su trayectoria responden a complejas combinaciones que, fruto de determinadas estrategias, permiten conciliar, equilibrar y, a veces, anular dichas imposiciones (Bourdieu, 2004).

En síntesis, las prácticas, acciones y estrategias sociales que los actores desarrollan a lo largo de sus trayectorias, están condicionadas pero también tienen capacidad de opción, de elección y de reflexión sobre lo que hacen (Dubet, 1994, Gutierrez, 2001).

Desde esta mirada, a continuación describiremos algunas estrategias que tienen como protagonista la elección del ingreso a la educación superior no universitaria:

- 1) *Estudiar para trabajar*: por su corta duración, las carreras posibilitan una pronta inserción laboral. En el caso de las carreras de formación docente, no necesariamente necesitan el título para ejercer. Con determinado porcentaje de materias pueden tomar cargos.
- 2) *Como puerta de acceso a los estudios superiores*: constituyen la posibilidad de continuar estudios superiores para generaciones que acceden por primera vez a este nivel en escenarios donde la universidad continúa siendo un privilegio.
- 3) *Educación y trabajo*: facilitan, gracias a una menor carga horaria, trabajar mientras se estudia.
- 4) *Ascender para no retroceder*: una vez finalizado el nivel secundario, al percibir las dificultades para ingresar en el mercado laboral con el diploma obtenido, deciden continuar estudiando para, al menos, mantener el status socioeconómico alcanzado por sus padres.

5. Pistas para pensar el ingreso a la formación docente

La formación en tanto trayectoria, y el ingreso como primer momento del recorrido, concentra su mirada en el sujeto de la formación y compromete a las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. Así, reconociendo a los ingresantes en tanto sujetos activos que diseñan su propia trayectoria, y dependiendo del acompañamiento y estímulo que ofrezca la institución, es posible optimizar las propuestas de ingreso a nuestros institutos. Implica trabajar por la consolidación de una estrategia integrada, académica y social, curricular y didáctica, comprometida con el logro estudiantil y con el alumnado real.

En función de ello, lo expuesto a lo largo de esta comunicación tuvo como objetivo contribuir a repensar las herramientas conceptuales y criterios analíticos que, como institución, ponemos en juego al momento de abordar una propuesta de ingreso. En otras palabras, aquello que no deberíamos dejar de mirar cuando pensamos el ingreso a la formación docente en, al menos, tres planos: institucional, a nivel del sujeto y el contexto:

	Pistas	Preguntas
Institucional	El saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas, que distan de las reales.	¿Cuáles son nuestros supuestos pedagógicos didácticos? ¿Cuál es nuestra concepción de institución y sujeto social?
Contexto	Si bien la puerta de entrada a los estudios de nivel superior no presenta restricciones, existen mecanismos de selección o exclusión que resultan de las trayectorias socio históricas de los sujetos.	¿Quién es el ingresante? ¿Por qué y cómo decide ingresar a la formación docente?
Actor	Las prácticas, acciones y estrategias sociales que los actores desarrollan a lo largo de su trayectoria están condicionadas, pero también tienen capacidad de opción, de elección y de reflexión sobre lo que hacen.	¿Qué entendemos por trayectorias de los ingresantes? ¿Qué condicionantes conocemos? ¿Qué posibilidades de acción ofrecemos?

Referencias bibliográficas

- Bendit, René (2006) Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Buenos Aires: Prometeo.
- Bourdieu, Pierre (2004) El baile de los solteros. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Waqquant, Louis (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bracchi, Claudia (2004) Los 'recién llegados' y el intento para convertirse en 'herederos': un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Buenos Aires: FLACSO.
- Cámpoli, Oscar (2004) La Formación Docente en la República Argentina. Buenos Aires: IESALC, UNESCO.
- Casal Joaquim y otros (2006): "Aportaciones teóricas y metodológicas a las sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición". En Revista Papers de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, N° 79.
- Carlino, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE, Bs. As.
- Chiroleu, Adriana (1998) Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. Revista Pensamiento Universitario. Año 6. Núm. 7.
- Cice, Comisión de Ingreso a Ciencias de la Educación (2009). Informe Bianual de la Estrategia de Ingreso a Ciencias de la Educación 2007 -2009. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina.
- Duarte, Betina (2005) El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Dubet, Francois (1994) Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. Revue française de sociologie, Vol. 35, No. 4, pp. 511-532.
- Gutierrez, Alicia Beatriz (2001) Una mirada sociológica de la problematización de la cuestión: condiciones sociales, familia y vivienda. Buenos Aires.
- Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia (2002) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Machado Alfonso, Gerardo; Gómez Suárez, Luis y Espina, Rodrigo (2006) La juventud y los retos de la actualidad en IV Conferencia Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI", Cuba.

Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Sigal, Victor (1993) El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? En Revista Desarrollo Económico, vol. 33 n° 130, Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares en Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010, La Pampa.

Velázquez Reyes, Luz María (2007) Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. Tiempo de educar. Año/Vol. 8, núm. 015, México.

6.2.3.

Título:

A educação literária dos professores

Autor/a (es/as):

Martins, Marta [Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (Porto/Portugal)]

Resumo:

Esta comunicação procura refletir e apresentar algumas propostas metodológicas e recursos científico-pedagógicos que visam responder a uma questão que exige resposta urgente: Como compatibilizar as exigências do ensino e aprendizagem da literatura com o défice de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior, nomeadamente na formação inicial de professores? Nesta comunicação divulgamos um estudo de caso que visou conhecer como os candidatos a professores fizeram a sua própria sensibilização para o texto literário, na família e na escola. Os resultados que aqui se apresentam dão conta da memória textual comum a um grupo de 117 candidatos a professores de Educação Básica (Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico) e permitem desenhar um corpus comum à maioria destes candidatos a professores, bem como as formas de que se revestiu a recepção. Na análise dos dados apresentados, sublinhar-se-ão aspectos como os tipos de leitura, os suportes utilizados, a constituição do corpus literário e os produtos culturais directa ou indirectamente relacionados com este corpus. Propõem-se metodologias, estratégias e recursos a implementar na formação de professores, que visam uma Educação Literária fundamental destinada a capacitar os futuros professores para o exercício da sua formação.

Palavras-chave:

Leitura, Literatura, Educação, Formação de professores.

Esta comunicação procura refletir e apresentar algumas propostas metodológicas e recursos científico-pedagógicos que visam responder a uma questão que exige resposta urgente: Como compatibilizar as exigências do ensino e aprendizagem da literatura com o déficit de competência leitora e de memória textual dos nossos estudantes do ensino superior, nomeadamente na formação inicial de professores?

Nesta comunicação divulgamos parte de um estudo de caso que visou conhecer como os candidatos a professores fizeram a sua própria sensibilização à leitura, e dentro desta, à leitura literária, na família e na escola. Os resultados que aqui se apresentam dão conta da memória textual comum a um grupo de 117 candidatos a professores de Educação Básica (Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico) e permitem desenhar um *corpus* comum à maioria destes candidatos a professores.

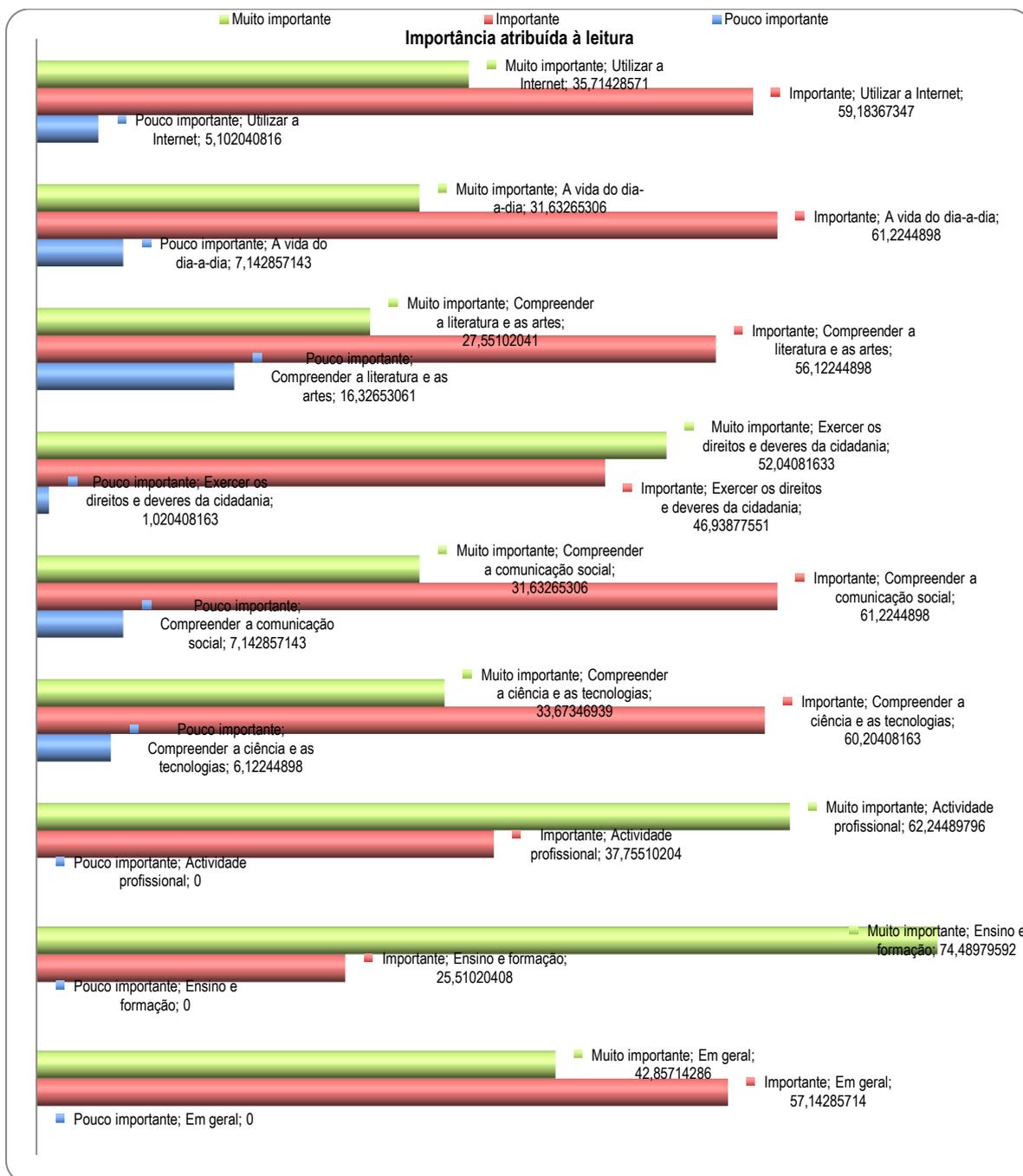
É evidente que esta memória textual de que os estudantes já são portadores quando iniciam o Curso de Licenciatura em Educação Básica (formação inicial conducente a especializações na área da Formação de Professores de Educação Básica), depende, essencialmente, do tipo de experiências linguísticas e de situações comunicativas a que os estudantes estiveram sujeitos durante o seu percurso de vida, escolar e familiar, bem como dos contextos de comunicação em que estão inseridos, das tipologias discursivas e dos canais e suportes veiculadores de discurso com que contactam. Deste modo, a competência textual dos estudantes, sobre a qual se inscreve a educação literária, é bastante diversa, e é a partir do seu diagnóstico que os professores do ensino superior que trabalham na formação de professores poderão propor metodologias de ensino que, obviamente, terão resultados diferentes em função da heterogeneidade inicial.

Será necessário, pois, que, aquando do início da formação no 1º semestre do 1º ano, se proceda a inquéritos para identificar a competência textual destes estudantes para, a partir deste diagnóstico, se definirem metodologias, estratégias e conteúdos necessários à sua formação.

Assim, no início desta Licenciatura, em 2007-08, foi feito um inquérito aos 117 estudantes da Licenciatura em Educação Básica que permitisse propor, desde logo, estratégias de intervenção para minorar as consequências de baixos índices de leitura e de uma memória canónica da literatura tradicional e contemporânea que se vinha constatando, por experiências formativas anteriores, ser cada vez mais depauperada.

Começou-se por questionar os estudantes sobre a importância que atribuíam à leitura e embora a totalidade dos inquiridos referisse que considerava a leitura importante (42,9% consideravam muito importante e 57,1% importante), de facto, quando inquiridos sobre a leitura literária, já apenas 27,6% consideravam muito importante, 56,1% consideravam importante e 16,3% consideravam até pouco importante.

Gráfico 1- Importância atribuída à leitura



Fonte: ESEPF 1º LEB 2007/2008

A importância da leitura para a vida quotidiana, ou seja, a leitura funcional, é considerada como importante para 61,2% dos inquiridos, mas 7,1% parecem passar bem sem atividades de leitura, uma vez que a consideram *pouco importante*. Serão, eventualmente, estes os mesmos que consideram *pouco importante* a leitura para *compreender a comunicação social*, contra 61,2%

que consideram *importante*. Curiosamente, para o *ensino e formação*, embora não haja respostas que assinalem a pouca importância, as respostas dividem-se entre *muito importante* e *pouco importante*, registando a avaliação de *importante* entre 25,5% dos inquiridos. Quanto à importância da leitura para *compreender a literatura e as artes*, 16,3% consideram ser *pouco importante*, o que só se poderá parcialmente compreender se considerarmos que a arte também incide sobre discursos não verbais e os inquiridos não se situam numa perspetiva semiótica, considerando a leitura de natureza apenas verbal. Mesmo assim, o desinteresse provável pela dimensão estética da palavra levou-os a considerar como *pouco importante* a leitura para *compreender a literatura e as artes*.

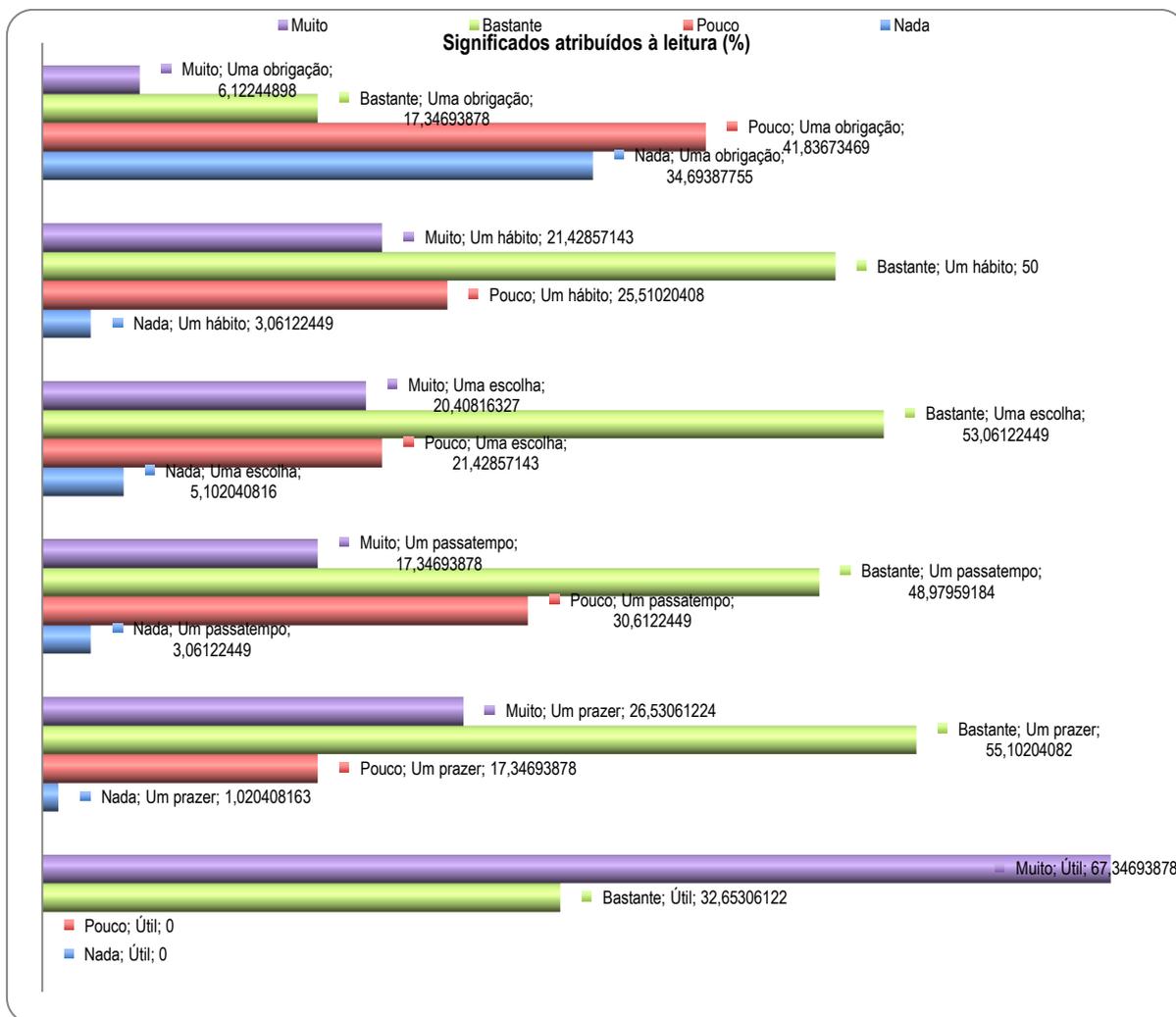
Quanto aos significados que os estudantes atribuíam à leitura, ou seja, as representações sobre a leitura que as suas práticas de leitura, bem como os contextos em que se desenvolveram e as interações que os mediadores, na família e na escola, ajudaram a construir, no que diz respeito ao prazer retirado da leitura, 17,3% afirmam que tiram pouco prazer da leitura e 30,6% consideram que os tempos livres são pouco ocupados com a leitura, enquanto 3,1% afirma que a leitura nunca é um passatempo.

Paralelamente, 23,4% dos inquiridos, 6,1% (*muito*) e 17,3% (*bastante*), consideram a leitura como uma obrigação, não sendo sujeita a *escolha* por 26,6% dos inquiridos. Quanto à *utilidade*, embora esse significado seja unanimemente reconhecido, é-o em percentagens diferentes: 67,3% como *muito* e 32,7% como *bastante*.

Em entrevistas realizadas a estes estudantes sobre as representações que têm da leitura nos seus contextos vivenciais, os diversos testemunhos remetiam para práticas de leitura fundadas essencialmente na escola, uma vez que, em família, não havia hábitos leitores. As habilitações académicas de 36,3% dos pais situam-se no 4º ano do ensino básico, 8,8% no 6º ano, 23,1% no 9º ano, havendo 4,4% que não sabem nem ler nem escrever. Só 11% acederam ao ensino superior tendo 7,7% a licenciatura e 1,1% o doutoramento. As habilitações académicas de 32,7% das mães situam-se no 4º ano do ensino básico, 16,3% no 6º ano, 25,5% no 9º ano, havendo 1% que não sabe nem ler nem escrever. Só 11,2% acederam ao ensino superior, tendo 5,1% a licenciatura e 1,1% o mestrado. As estudantes já casadas são-no com rapazes que têm uma habilitação académica situada maioritariamente (67,3%) no 6º ano de escolaridade e só 9,6% são licenciados.

Não será de estranhar, por isso, que haja uma percentagem considerável de inquiridos que tem representações da leitura como uma obrigatoriedade que a escola impõe e que não obtenha prazer de uma atividade de leitura. De uma maneira geral, um quarto dos inquiridos, após doze anos de escolaridade ainda não é sensível à dimensão lúdica e estética da língua.

Gráfico 2 - Significados atribuídos à leitura

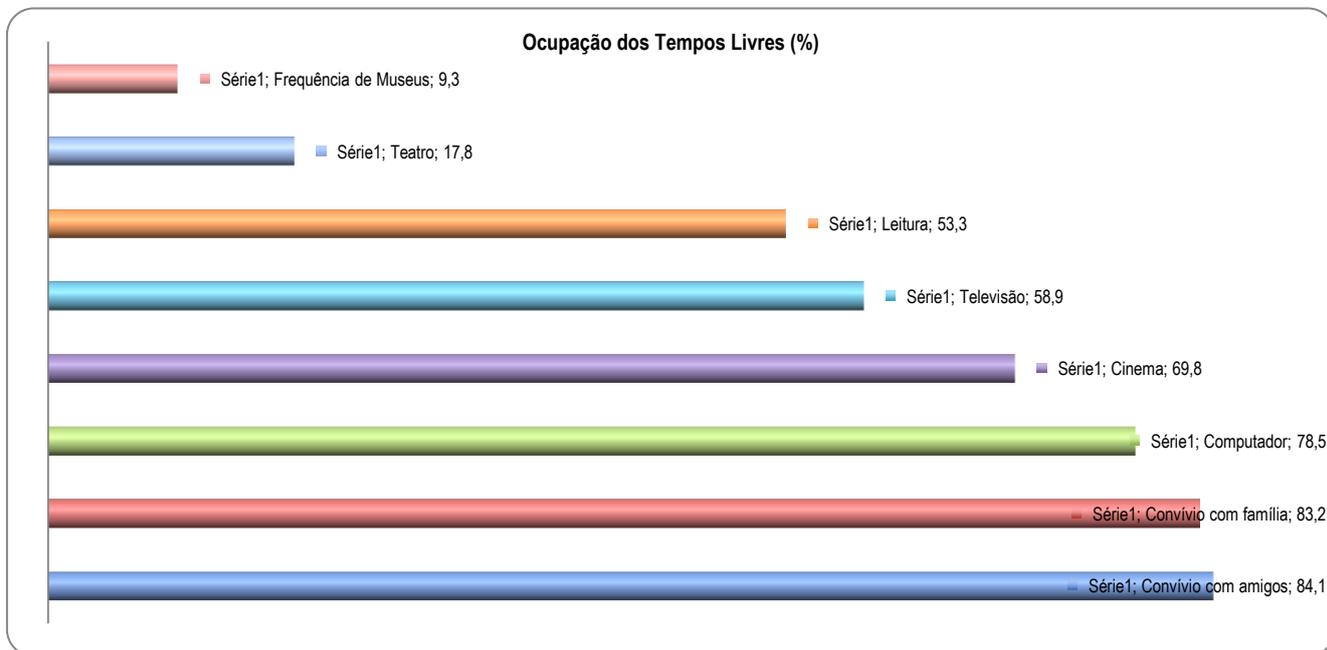


Fonte: ESEPF 1º LEB 2007/2008

Apenas sensivelmente metade dos estudantes referia que a leitura ocupava o seu tempo livre (53.3%), sendo este maioritariamente ocupado pelo convívio com a família (83,2%) e amigos (84,1%). A utilização do computador é referida por 78,5% dos inquiridos, o que não é de estranhar dado que a presença nas redes sociais é muito intensa. O número de horas de utilização da Internet por dia, segundo afirmações dos inquiridos, é de 3 horas (25,5%), 2 horas (23,5%), 4 horas (18,4%), 1 hora (16,3%), 5 horas (12,2%), 6 horas (2%) e 8 horas (2%). Assim, a maioria dos estudantes tem uma utilização diária do computador entre uma e quatro horas, podendo, nos casos em que se regista menos tempo, ser devido ao facto de ainda não

possuírem computador em casa, já que muitos deles só utilizam os computadores da instituição de formação, não possuindo também computador portátil

Gráfico 3- Ocupação dos Tempos livres



Fonte: ESEPF 1º LEB 2007/2008

No que diz respeito à necessidade de acesso à construção ficcional do discurso, à entrada em mundos paralelos, parece que essa necessidade terá sido suprida através da televisão ou do cinema sobretudo, já que 58.9% dos estudantes referiram ver televisão nos tempos livres e 69,8% referiram ver cinema. No entanto, como não foram inquiridos, no caso da leitura na televisão, quanto aos programas que viam, não podemos afirmar se alguma percentagem deste tempo inclui o acesso a texto ficcional. No que diz respeito ao cinema, embora a percentagem fosse significativa, já a frequência era menor, uma vez que não ultrapassava uma vez semanal, em 34,3%. Muitos dos filmes vistos seriam, provavelmente, vistos em casa, através do vídeo ou do computador.

De sublinhar que, no caso do discurso cinematográfico, a menos que os filmes sejam falados em língua portuguesa, o visionamento cinematográfico em Portugal obriga à leitura de legendas, exigindo uma apreciável competência neste domínio. Por sua vez, a linguagem poética, de que muito do cinema em exibição se pode reclamar, configura uma opção estética que, não se circunscendo apenas ao discurso verbal, produz um discurso de natureza mista em que as linguagens visuais, dramáticas e musicais confluem no sentido de produzir um objecto artístico

potenciador de fruição estética. Deste modo, muitas das competências textuais que a leitura literária exige também podem ser exercitadas através deste tipo de discurso que também promove a dimensão estética e simbólica da língua.

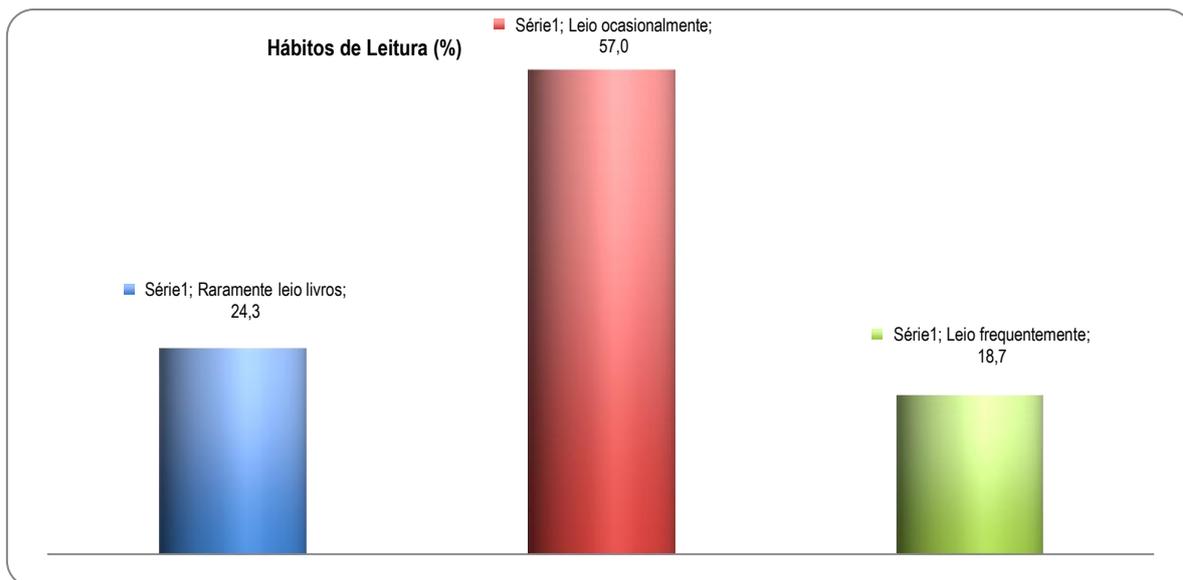
Também no que diz respeito ao teatro, embora 17,8% dos estudantes afirmassem ocupar parte do seu tempo livre indo ao teatro, de facto essa era uma atividade com uma frequência pouco significativa, não ocorrendo, em 16,2%, mais do que uma vez por ano.

O convívio com a família (83,2%) e o convívio com os amigos (84,1%), como já foi assinalado, foram as atividades mais referidas como as que ocupavam prioritariamente o tempo livre dos estudantes, ocorrendo diariamente para todos os inquiridos. Assim, o interesse pelos acontecimentos ligados aos contextos escolares e profissionais, bem como a reflexão sobre as características e qualidade das interações pessoais e a reflexão sobre como os afetos se organizam na vida das pessoas, pareceram ocupar os muitos momentos de comunicação oral que resultam deste convívio. Isto explicaria, eventualmente, a necessidade de escolher temas de leitura muito relacionados com testemunhos de vida, casos dramáticos e conflitos passionais, como veremos posteriormente.

Quanto à ocupação dos tempos livres com a leitura, apenas 53,3% o referiram. Embora a leitura se encontre distribuída por várias tipologias textuais e por vários suportes, há que distinguir esta leitura de tempos livres da leitura, na generalidade, que inclui, todas as atividades da vida pessoal, académica e profissional dos estudantes, uma vez que, neste grupo, se incluem estudantes trabalhadores.

Assim, quando inquiridos sobre hábitos de leitura na generalidade e, dentro destes, sobre o hábito de leitura de livros, 24,3% destes estudantes do 1º ano do ensino superior afirmaram que raramente liam livros, a grande maioria (57%) que só o faziam ocasionalmente e apenas 18,7% afirmaram que o faziam frequentemente. Convirá recordar que os dados do estudo LP - 2007, coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, referem que 43% dos inquiridos da amostra, constituída por sujeitos de ambos os sexos, com idades iguais ou superiores a 15 anos, afirmam nunca ler livros, o que ajudará a compreender que cheguem ao ensino superior 24,3% de estudantes que afirmam raramente ler livros. Porém, se pensarmos que muitos daqueles que respondem que o fazem ocasionalmente (57%), na prática o fazem também raramente, a percentagem será, sem dúvida, superior.

Gráfico 4 – Hábitos de Leitura



Fonte: ESEPF 1º LEB 2007/2008

Assim, foi necessário inquirir sobre as atividades de leitura mais frequentes, bem como sobre o seu grau de frequência, uma vez que a leitura pode incidir sobre numerosas tipologias textuais a que o leitor tem acesso em frequência e grandeza diferenciadas e que podem ser veiculadas também em suportes diferenciados.

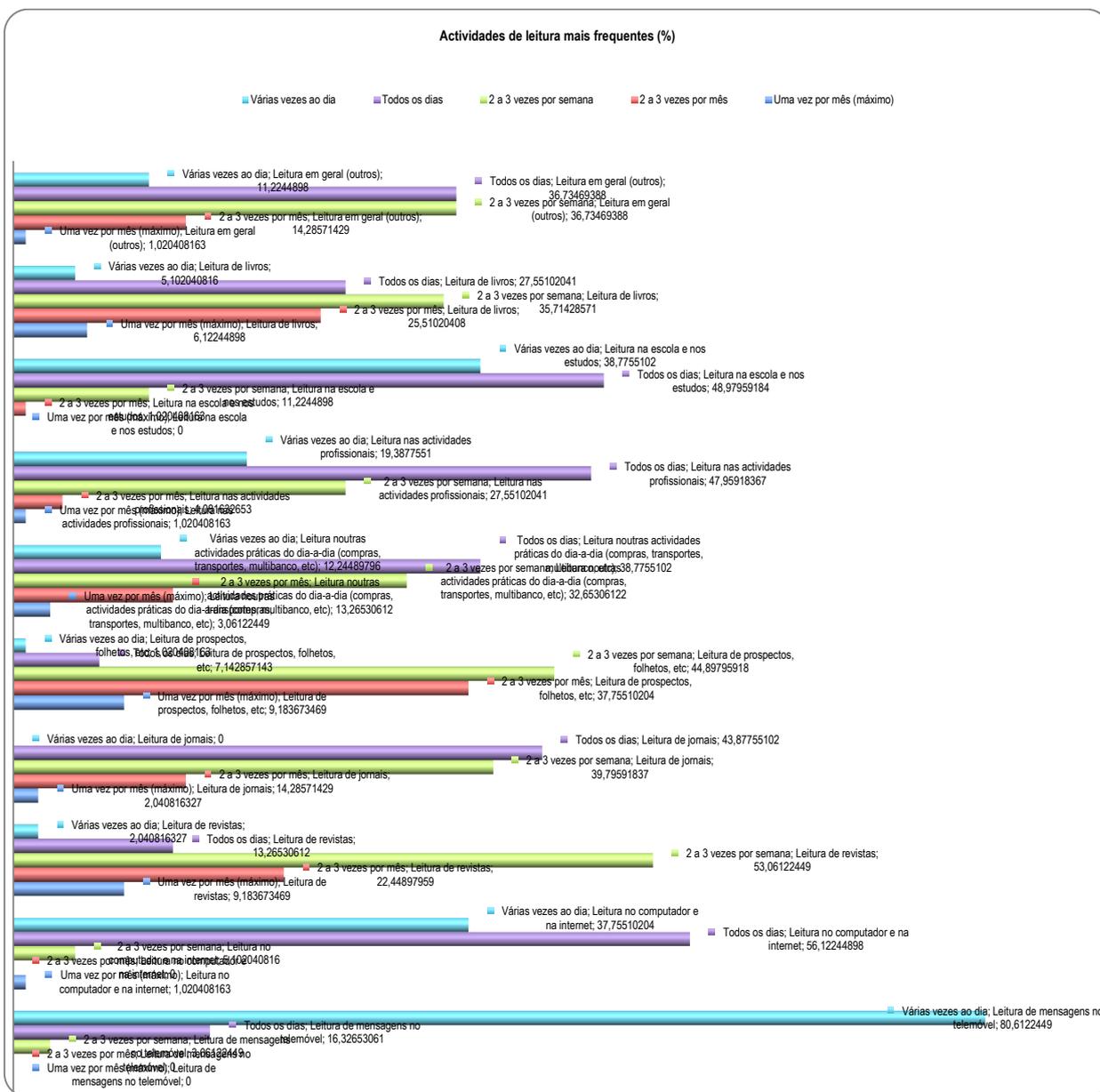
A leitura funcional corresponde a necessidades de resposta às solicitações do quotidiano. Perguntámos, por isso, sobre a leitura de prospectos, folhetos e leituras relacionadas com compras, transportes, multibanco, etc., uma vez que dificilmente, nas sociedades contemporâneas, haverá quem se possa eximir totalmente a este tipo de leitura.

No que diz respeito à leitura informativa, esta deverá ter uma presença tão forte que dificilmente se poderá imaginar uma vida académica sem atividades de leitura. Paralelamente, na vida pessoal, a necessidade de se estar informado face aos acontecimentos políticos e sociais que a todos afetam, bem como a necessidade de interagir pessoal e socialmente com o que os rodeia, obriga a uma permanente troca de informação sustentada pela leitura e pela escrita em vários suportes comunicativos. Deste modo, inquirimos sobre a leitura na escola e nos estudos, a leitura nas atividades profissionais, a leitura de jornais e a leitura de revistas, a leitura no computador e na internet e até a leitura de mensagens no telemóvel.

No que diz respeito à leitura recreativa que vai da leitura fortemente expressiva à leitura literária, a situação já é bastante diferente, uma vez que nem sempre o lazer e a busca de fruição estética passam pela procura da Literatura, como já vimos através do interesse manifestado pelo cinema. Assim, ao inquirirmos sobre a leitura de jornais e revistas, pedimos também os títulos para que pudéssemos perceber se a leitura nestes suportes era de natureza essencialmente

informativa ou recreativa, bem como, através dos títulos de livros referenciados, perceber se era a dimensão estética e simbólica da língua que era convocada ou a necessidade de receção de informação com uma dimensão expressiva forte.

Gráfico 5 - Atividades de leitura mais frequentes



Fonte: ESEPF 1º LEB 2007/2008

No que respeita à leitura funcional, parece ainda não haver consciência da sua imensa presença na vida quotidiana e da necessidade de ser exercida, uma vez que apenas 12, 2% dos inquiridos referem a sua prática diária e 38,8% referem apenas a sua prática mensal. Também em relação à

leitura de natureza publicitária, 37,8% refere que apenas a faz duas a três vezes por mês, quando a cidade está repleta desta informação e a televisão a divulga em profusão.

Quanto à leitura informativa, para além de 49% dos inquiridos declarar que só faz leitura na escola e nos estudos uma vez por mês, no máximo, o que é completamente surpreendente e poderá eventualmente estar relacionado com as práticas de estudo apenas para teste de conhecimentos, efetuadas por grande parte dos estudantes durante o ensino secundário e que, efetivamente, costumam ter uma periodicidade mensal.

Quanto à leitura de jornais, que 43,9% dos estudantes afirmam ler todos os dias, surgem 62 referências a *Jornal de Notícias*, 5 a *Público*, 13 a *O Jogo*, 7 a *Metro*, 6 a *Destak*, 4 a *24 Horas*, 3 a *A Bola*. Em conclusão, o interesse noticioso parece incidir sobretudo sobre o jornal que é mais lido na zona Norte e que existe para consulta pública em muitos cafés e, inclusive, no bar da escola que frequentam, bem como sobre os jornais gratuitos, tendo estes jornais bastantes notícias sobre “casos da vida real”. O interesse pelos jornais desportivos só surge aqui como relevante porque este grupo tem apenas três rapazes na sua composição, o que significa que também já há leitoras destes jornais, uma vez que surgem dezasseis referências.

No que diz respeito à leitura de revistas, que 53,1% dos entrevistados referem ler duas a três vezes por semana, iremos verificar através dos títulos mencionados, que se distribuem entre leitura informativa e leitura recreativa com uma forte propensão para esta última, uma vez que, quando explicitado, incide em títulos como: *Ragazza* (8), *Caras* (6), *Maria* (4), *Lux* (4), *SuperInteressante* (4), *Nova gente* (3), *Activa* (3), *Bravo* (3), entre outras com apenas uma referência. Também é referida a revista do *Jornal de Notícias*, a *Notícias Magazine* (5), o que não é de estranhar, uma vez que este foi o jornal mais referenciado como fazendo parte das leituras de jornais. São referidas ainda as revistas de televisão como a *TV mais* (4), *TV 7 dias* (3) e *Telenovelas* (3), para além da referência a *Visão* (7), *Sábado* (4), *Fócus* (1), provavelmente por serem compradas pela família. A relevância, no entanto, incide sobre as revistas mais dirigidas a um público feminino interessado na vida dos famosos e na reflexão sobre temas que incidem sobre vestuário, decoração e conselhos sobre vida afetiva, sexualidade e beleza, são dominantes. No que diz respeito aos rapazes, torna-se relevante a identificação da revista *Men's Health*, por um dos inquiridos, que corrobora os interesses manifestados pelas raparigas.

Quanto à leitura em formato digital, que 56,1% dos inquiridos referem praticar *todos os dias* e 37,8% referem praticar *várias vezes ao dia*, para além da leitura informativa para pesquisa académica, esta é exercida sobretudo em atividades de interação social, hoje sobretudo no *Facebook*. De referir, ainda, a imensa comunicação de leitura e escrita, via *sms*, extremamente codificada, que estes jovens adotaram nas suas práticas sociais e que 80,6% dos inquiridos referem como práticas de leitura exercidas *várias vezes ao dia*.

Neste questionário diferenciaram-se as leituras em suporte livro, como leituras literárias, de recreação, e leituras em suporte livro ou outros, em papel, ligadas à atividade acadêmica. No que diz respeito à frequência da leitura literária, em suporte livro, 25, 5% dos inquiridos referem que só leem duas a três vezes por mês, enquanto 6,1% referem que, no máximo, o fazem apenas uma vez por mês.

Quanto ao tipo de leitura mais frequente e aos títulos das obras, de referir que a maior parte dos inquiridos referiu o tipo de leitura, mas omitiu os títulos das obras, afirmando não se lembrar. Surgiram, no entanto, 49 referências a romances, entre quantidades pouco expressivas dedicadas a outros subgêneros da narrativa e a outros gêneros literários (por exemplo, no que se refere ao texto lírico e ao texto dramático, não houve nenhuma referência). De sublinhar, no entanto, as referências a títulos como *Queimada viva*, *Mutilada*, *Os filhos da droga*, e do livro juvenil *A lua de Joana*, de Maria Teresa Maia González, com 4 referências, que vêm explicitar o interesse manifestado por 45 dos entrevistados por biografias e temas da vida real.

Os títulos referidos, por sua vez, no que diz respeito ao *romance*, situam-se na literatura contemporânea estrangeira traduzida, com destaque para a obra de Nicholas Spark (referidos os títulos: *As palavras que nunca te direi* e *Diário da nossa paixão*) e Paulo Coelho (referidos os títulos: *Zahir* e *Onze Minutos*), referidos por seis entrevistados. No que diz respeito ao romance nacional, surge *Os Maias*, de Eça Queirós e *A jangada de pedra*, de José Saramago, apenas. Estas referências são também pouco expressivas, já que apenas dois entrevistados registam cada um destes títulos.

Seguidamente, no 3º ano da Licenciatura, ano em que os estudantes iriam ter formação específica em Literatura para a Infância no último semestre, quisemos saber qual era a memória textual da literatura para a infância destes jovens candidatos a professores de Educação Básica, dado que para motivar um ensino significativo da literatura, será preciso potenciar os reconhecimentos intertextuais mediante a formação, ampliação e especificação personalizada do intertexto leitor, uma vez que este é o resultado dos diversos graus de assimilação e das formas de percepção que cada estudante/leitor estabelece nas suas aproximações (pessoais, escolares, críticas) ao fenómeno literário. O progressivo incremento de dados e referentes que incorpora o intertexto leitor modifica as sucessivas percepções de distintas obras ou da mesma obra e melhora as habilidades leitoras (Mendoza, 1996, pp.268-269). Deste modo, a intertextualidade é um dos factores que dinamizam a formação do leitor literário e que se torna imprescindível considerar a partir do momento em que a didática da literatura se centrou nas teorias da recepção. Por outro lado, é, frequentemente, através da perspectiva intertextual que a Literatura para a Infância e Juventude se renova, oferecendo novos modelos culturais e literários. Paralelamente, para que o leitor se implique e construa significados criticamente, necessita

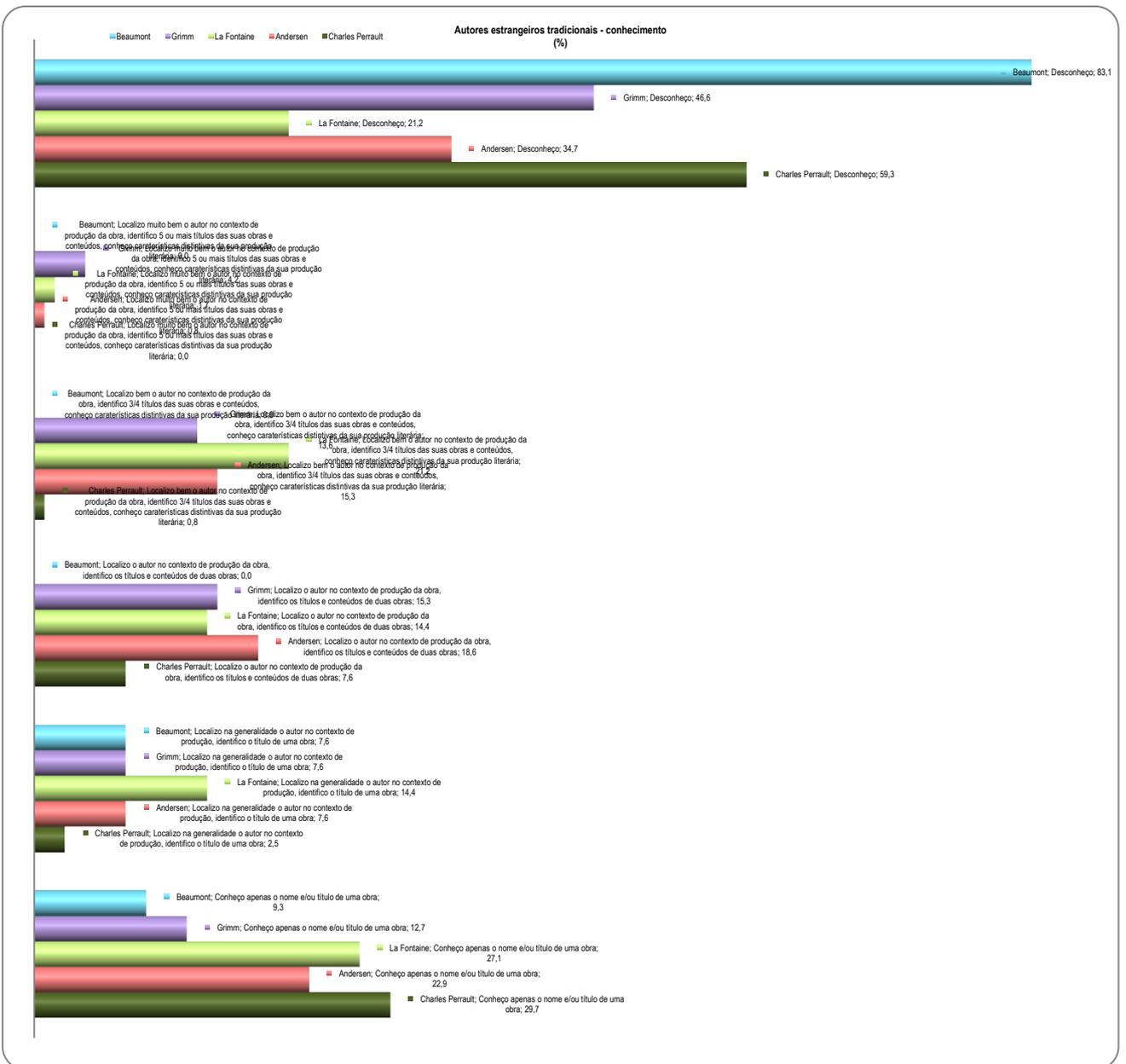
identificar matrizes referenciais que estão na gênese e dialogam intertextualmente em novos produtos estéticos. Deste modo, a competência do leitor decorre, para além de outros factores, da sua enciclopédia pessoal e da sua mundividência e da relação estabelecida com as competências que o texto exige para a sua descodificação (Eco, 1992).

Será necessário, por isso, identificar a enciclopédia pessoal dos estudantes, no que diz respeito ao corpus tradicional e contemporâneo da literatura para crianças. Nesta comunicação apenas apresentaremos o conhecimento da literatura tradicional que nos pareceu mais relevante, dada a sua universalidade, no caso das obras estrangeiras que fazem parte da matriz tradicional comum à maioria dos países europeus, aos países da América Latina e aos países africanos que sofreram influência da cultura europeia, para além de muitos outros países em que a cultura europeia foi e continua a ser difundida.

Claro que a constituição de um corpus matricial básico é sempre controversa e todas estas propostas terão sempre que estar relacionadas com o contexto histórico em que são produzidas e o ponto de vista e enciclopédia pessoal de quem seleciona e define critérios, e que não se trata de produzir um saber generalizável, mas sim, apenas, de ajudar a traçar um caminho possível, determinado pela circunstância em que é produzido.

Assim, apenas identificámos como autores tradicionais que se deverão incluir num corpus canónico essencial de Literatura para a Infância Charles Perrault, Jean de la Fontaine, Madame le Prince de Beaumont, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, entre várias razões que apenas aqui se explicitam em síntese: Maior divulgação editorial em Portugal, maior presença nas histórias da literatura para a infância europeias, maior divulgação através de adaptações cinematográficas e maior divulgação através de adaptações e recriações literárias de escritores contemporâneos. Consideramos, deste modo, um corpus constituído pela obra destes autores como o intertexto básico da imaginação europeia.

Gráfico 6- Memória Textual- autores de Literatura Tradicional estrangeira



Fonte: ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

Ao inquirirmos os estudantes sobre o seu conhecimento destes autores, constatámos que, sobretudo, não relacionavam os títulos das obras com o nome dos autores. Há casos, inclusive, como o de Madame Le Prince de Beaumont, que 83,1% afirmam desconhecer mas, quando lhes é dito que é a autora de “A bela e o monstro” ficam admirados, porque imaginavam que Walt Disney era o seu autor. No entanto, ficámos surpreendidos pelos resultados, uma vez que aceitávamos o desconhecimento de Perrault (59,3%), mas, dada a inclusão de fábulas nos manuais escolares, não achávamos possível ainda haver 21,2% de inquiridos que afirmam desconhecer o nome de La Fontaine. De qualquer modo, é ainda o autor mais conhecido.

Estabeleceram-se 5 níveis de conhecimento por gradação crescente e verifica-se que os níveis 1 e 3 são os mais referidos, o que significa que a maioria dos estudantes se distribui por um conhecimento apenas superficial do nome e eventualmente de um título e outro grupo de menos de 20% por autor, pela localização contextual da obra do autor e pela identificação de dois títulos.

Há, no entanto, 21,2% que se situam no nível 4 de conhecimento da obra de La Fontaine, 15,3% no conhecimento da obra de Andersen e 13,6% que afirmam esse conhecimento da obra dos Irmãos Grimm. Deduzimos que tal se deva ao facto dos livros de contos destes autores incluírem, muitas vezes, vários títulos. Claro que as edições feitas em Portugal divulgam muitas vezes adaptações e não as traduções dos textos originais, mas este inquérito não permitia, através apenas dos títulos das obras, reconhecer a sua origem. Quanto à identificação do contexto de produção e ao conhecimento de características distintivas da sua produção literária, tivemos algumas dúvidas sobre a sua veracidade, aquando da análise dos resultados, no início do ano letivo, posteriormente confirmadas em situação de sala de aula, aquando da formação específica nesta área que os estudantes têm no 6º semestre do curso. As respostas foram dadas sobretudo em função do número de títulos conhecidos.

Quanto aos títulos mais referidos, O Capuchinho Vermelho registou 35 referências, A Branca de Neve registou 33 referências e A Cinderela (referida também como A Gata Borralheira) registou 27 referências, o que identifica, provavelmente, os Irmãos Grimm como os autores mais conhecidos, uma vez que dificilmente identificariam O Capuchinho Vermelho de Perrault, por não constar na maioria das coletâneas de contos deste autor destinadas à infância. Quanto à Cinderela, é provável que seja a de Perrault, por ser a mais divulgada, embora muitas vezes com adaptações. Na totalidade dos contos referidos também emerge a recolha dos Irmãos Grimm, como sendo a mais conhecida e que, provavelmente, mais circula em suporte escrito e em oral.

A Bela e o monstro, referida por 16 inquiridos, relaciona-se, sobretudo, com o conhecimento do filme produzido pela Walt Disney e ao livro divulgador do filme, uma vez que a tradução do texto original é muito pouco conhecida, com edições muito limitadas. O mesmo acontece com Pinóquio de Collodi, de que se conhece o filme e adaptações do livro, tendo o texto original pouquíssimas edições.

Curiosamente, surgem 3 referências apenas a obras de La Fontaine: A cigarra e a formiga (4 referências); A lebre e a tartaruga (4 referências) e Rato do campo e rato da cidade (2 referências), apesar de um maior conhecimento do seu autor. Da obra de Andersen surgem referidos os contos: A Sereiazinha (9 referências); O patinho feio (7 referências); A princesa e a ervilha (4 referências); O soldadinho de chumbo (1 referência); O rei vai nú, também conhecido

como O fato novo do imperador ou do grão-duque (1 referência). Embora o número de referências seja pequeno por título, há, no seu conjunto, 22 referências.

Quadro 7- Memória Textual: Títulos de contos tradicionais estrangeiros

O Capuchinho vermelho	35	13,2
Branca de Neve	33	12,4
Cinderela	27	10,2
Os 3 porquinhos	19	7,1
A casinha de chocolate	17	6,4
A Bela e monstro	16	6,0
Pinóquio	11	4,1
A bela adormecida	10	3,8
A sereiazinha	9	3,4
O principezinho	9	3,4
Pedro e o lobo	8	3,0
O Patinho feio	7	2,6
Alice no país das maravilhas	7	2,6
O gigante egoísta	6	2,3
Robin dos bosques	5	1,9
O gato das botas	5	1,9
Os sete cabritinhos	5	1,9
A Cigarra e formiga	4	1,5
A lebre e tartaruga	4	1,5
A princesa e ervilha	4	1,5
Peter Pan	3	1,1
O príncipe feliz	2	0,8
Rapunzel	2	0,8

O polegarzinho	2	0,8
Os caracóis de ouro	2	0,8
Os músicos de Bremen	2	0,8
Conto de natal	2	0,8
Ali Bábá e os 40 ladrões	2	0,8
As viagens de Gulliver	2	0,8
Rato do campo e rato da cidade	2	0,8
Aladino	1	0,4
O soldadinho de chumbo	1	0,4
O rei vai nú	1	0,4
O Feiticeiro de Oz	1	0,4
	266	100,0

Fonte: ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

De registrar, a inclusão de referências a O príncipezinho, de Saint-Exupéry (9 referências); a O gigante egoísta, de Oscar Wilde (6 referências), entre outros, o que permite incluir estes livros já na tradição cultural europeia, já que as inúmeras reedições que são feitas em todo o mundo, em diversas línguas, já os consignaram há muito como fazendo parte do cânone da literatura de tradição europeia.

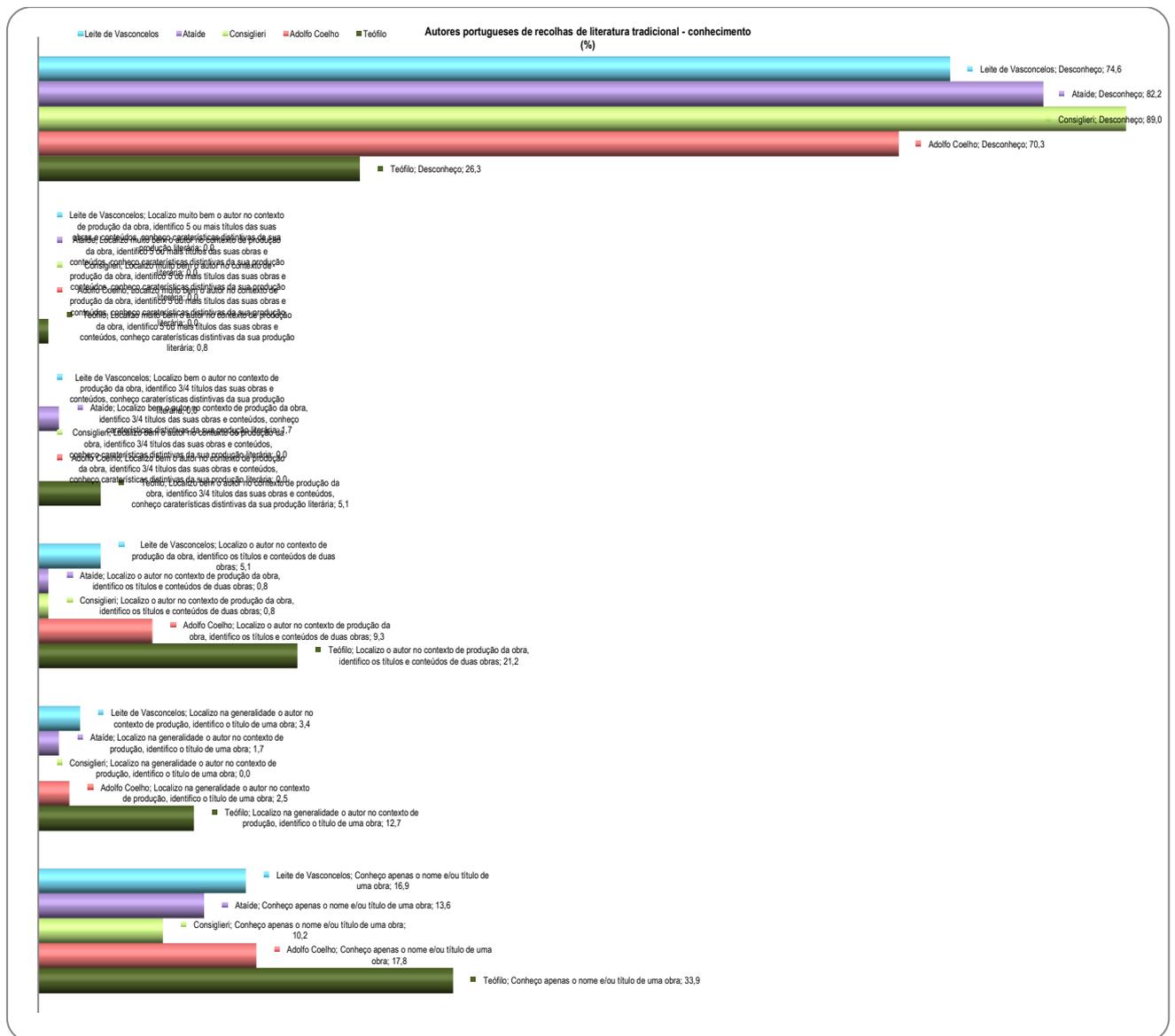
No que se refere ao conhecimento da literatura tradicional portuguesa, recolhida oralmente e registada com maior ou menor interferência estilística dos autores das recolhas, conforme as regras que em cada momento histórico eram aplicadas a estas pesquisas, selecionámos também o que considerámos serem os autores mais publicados e mais divulgados através de manuais escolares, para além de serem mais citados como tendo estado na génese de numerosas adaptações feitas por autores contemporâneos: Adolfo Coelho, Teófilo Braga, Consiglieri Pedroso, Ataíde de Oliveira e Leite de Vasconcelos.

Não foi surpreendente verificar o desconhecimento da obra destes etnógrafos, uma vez que frequentemente os textos surgem nos manuais escolares sem referência ao autor da recolha, apenas com a identificação de tradicional. De qualquer modo, quando surge referido, raramente os professores o sublinham, não lhe atribuindo a mesma importância que atribuem ao conhecimento de autores de originais. Curiosamente, quando se trata de adaptações feitas a

partir destes textos, por autores contemporâneos, estes são tratados como se de originais se tratassem e as crianças aprendem que a autoria desse texto passou a pertencer ao autor que apenas a adaptou.

Porém, deste inquérito ressaltou o conhecimento da obra de Teófilo Braga, que apenas 26,3% dos inquiridos afirmam desconhecer e de que 21,2% afirmam conhecer dois títulos da obra. O menos desconhecido a seguir será Adolfo Coelho que 29,7% dos inquiridos afirmam conhecer, tendo 9,3% manifestado que conhecia dois títulos e respetivos conteúdos da sua recolha, para além de o situarem no seu contexto de produção, no entanto, já veremos que, quando inquiridos sobre os títulos das obras pouco ou nada referem.

Gráfico 8 - Memória Textual- Autores de Literatura tradicional portuguesa



Fonte: ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

Quando inquiridos sobre os títulos das obras, os estudantes registaram pouquíssimos títulos, sendo o mais referenciado (6) A Carochinha que faz parte da maioria das recolhas. No entanto, é provável que se refiram ao texto recolhido por Teófilo Braga porque é o mais divulgado. O Macaco de rabo cortado também surge a seguir com 5 referências e este é um conto muito divulgado, tal como A Carochinha, por via oral, independentemente de constar na recolha de Teófilo Braga. O romance popular A Nau Catrineta também obtém 3 referências, porque consta de muitos manuais escolares e, embora também tenha sido recolhido por Leite de Vasconcelos, é a versão mais cuidada literariamente de Almeida Garrett que é divulgada ou então a versão de António Torrado.

De referir que é insignificante a presença das lendas portuguesas, com apenas uma referência de uma lenda local, a do galo de Barcelos, o que obriga a repensar a divulgação do património popular e tradicional português como estratégia para a promoção, junto de crianças e jovens, de um sentimento de pertença a um país e a uma cultura.

Quadro 9- Memória Textual: Títulos de contos tradicionais portugueses

	Nº vezes	%
Carochinha	6	35,3
O Macaco de rabo cortado	5	29,4
A Nau Catrineta	3	17,6
Maria Rosa e os 7 veados barbudos	2	11,8
Lenda do Galo de Barcelos	1	5,9
	17	100,0

Fonte: ESEPF, 3º LEB, 2009/2010

A partir deste diagnóstico da memória textual dos candidatos a professores de Educação Básica, propor-se-á a construção de um *portfolio* individual que dê conta do percurso individual construído por cada estudante e que servirá para fomentar e avaliar a aquisição de um *corpus*

textual no domínio da literatura para a infância tradicional e contemporânea, portuguesa e estrangeira. A síntese do *portfolio* que será colocado no *moodle*, no espaço destinado ao trabalho autónomo, dará conta dos autores de literatura tradicional ou contemporânea que o estudante já conhece, dos títulos das obras que leu e das características identificativas dessas obras. A avaliação em cinco níveis utilizada no diagnóstico será agora utilizada colocando, o estudante, as evidências que fundamentam a sua aprendizagem. No final do semestre, a evolução do conhecimento de cada estudante será avaliada em função da diferença estabelecida entre o diagnóstico e o conhecimento final demonstrado.

Paralelamente, será desenvolvido um trabalho de grupo que promoverá o desenvolvimento das competências de análise textual, de adequação à receção de um público específico e de fundamentação teórica de cada estudante. A revisão crítica será apresentada oralmente e por escrito de forma individual. O trabalho de grupo servirá para fomentar e avaliar competências de Planeamento e Controlo e ainda de promoção de uma análise crítica mais aprofundada e fundamentada do texto literário (Pensamento Crítico).

Esta construção assentará num processo regular e sistemático de atendimento individual e em grupo, com base em indicadores e critérios de análise que serão partilhados com os estudantes, logo de início, de modo a fomentar a auto-avaliação e, desta forma, assegurar a dimensão formativa do processo avaliativo.

Para além das competências específicas da unidade curricular de Literatura para a Infância, qualquer um dos trabalhos avaliará a aquisição e desenvolvimento de competências de Comunicação Oral e Escrita.

Deste modo, será a partir de metodologias, estratégias e recursos a implementar na formação de professores, desde o 1º ano da frequência da sua formação inicial, que visam fomentar as práticas de leitura no ensino superior, que poderemos, por sua vez, implementar as metodologias, estratégias e recursos essenciais à promoção de uma educação literária fundamental, destinada a capacitar os futuros professores para o exercício da sua função.

Esta investigação, ao definir como grupo de estudo apenas os estudantes de uma Escola de Ensino Superior particular, configura um estudo de caso. Este deverá assumir as características particulares normalmente atribuídas a um estudo de caso (Ponte, 2004:13), uma vez que as características que serão inicialmente identificadas nestes estudantes não serão generalizáveis a todos os outros que ingressaram noutras instituições de formação. No entanto, serão dissemináveis, obviamente, os procedimentos metodológicos e didáticos utilizados na superação das lacunas evidenciadas, a contextos formativos de ensino superior onde este tipo de preocupações existirem.

Referências bibliográficas

- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Calvino, Italo (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa: Teorema
- Cerrillo, Pedro (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Eco, U. (1983). *Lector in Fabula - a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New-York: Cambridge University Press.
- Hunt, Peter (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.
- Lopes, João Teixeira e Antunes, Lina (1999). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Balanço de Quatro Pesquisas*. Lisboa: IPLB.
- Lluch, Gemma (2007). *Invención de una tradición literária (de la narrativa oral a la literatura para niños)*. Cuenca: Universidad Castilla- La Mancha.
- Mendoza F.,A. (2008), (Coord). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona : Horsori Editorial.
- Mendoza F.,A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto com las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla- La Mancha.
- Ponte, J. P. (2004). *Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. Educar em Revista*, 24, 13-24. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

6.2.4.

Título:

A subjetividade leitora de docentes universitários e a formação inicial de professores-leitores

Autor/a (es/as):

Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde [Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais/Pós-graduação em Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Recife, PE/Brasil)]

Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva [Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais/Pós-graduação em Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Recife, PE/Brasil)]

Resumo:

A constituição de leitores na escola básica está condicionada à formação de professores leitores que, em geral, têm a universidade como espaço de letramentos e de desenvolvimento de ações de linguagem, entre elas, a leitura de diferentes e novos gêneros textuais. Nesse contexto, o papel do formador de professores torna-se relevante, especialmente, quando se fala da formação de novas gerações de leitores. Então, assumindo-se, primeiramente, a tese de que todo professor é professor de leitura, independente do componente curricular que leciona e do nível de ensino em que atue, e, segundo, que a capacidade de leitura está constantemente em desenvolvimento ao longo do percurso de vida de cada sujeito-leitor, pretende-se, nesse trabalho, analisar as atividades de leitura constitutivas da subjetividade leitora do docente universitário formador de professores, buscando compreender os percursos de desenvolvimento e espaços de constituição desses sujeitos-leitores; bem como as repercussões na organização de seu trabalho pedagógico na formação inicial e continuada de professores. Para tal, foram entrevistados cinco docentes do ensino superior que atuam em um centro de educação de uma universidade pública de Recife e lecionam diferentes componentes curriculares em cursos de formação de professores. Constatou-se que a síntese das experiências e vivências em atividades de leitura é realizada tendo como base espaços e pessoas significativas, e que as atividades de leitura vivenciadas ao longo do percurso de desenvolvimento pelas docentes universitárias expressam-se nas práticas profissionais e pedagógicas dessas docentes nas relações com seus pares e alunos, em contextos diversos do cotidiano da universidade.

Palavras-chave:

Subjetividade leitora, Atividade de leitura, Letramentos, Professor universitário, Formação de professores-leitores.

1. Introdução

Este trabalho fundamenta-se na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), filiada à Psicologia da Linguagem e inscrita no quadro epistemológico das Ciências Humanas/Sociais chamado por Bronckart (2006) de interacionismo social. Esta corrente epistemológica, que teve origem nos trabalhos de Vygotsky (1927/2004), sustenta-se nos princípios gerais do materialismo, com as contribuições de Hegel e Marx/Engel, do monismo, a partir da Ética de Spinoza, e dos aportes do evolucionismo de Darwin. Nesse sentido, o ISD entende que a questão do desenvolvimento humano faz parte da problemática geral da evolução do universo material (Bronckart, 2008), entendendo o homem como sujeito constituído da mesma matéria existente no universo e uno a este.

Opõe-se à perspectiva positivista, superando a compartimentalização das disciplinas a partir da assunção de uma abordagem interdisciplinar/transdisciplinar para a compreensão dos fenômenos humanos, chamando atenção para a necessidade de um diálogo transversal entre as ciências humanas com aporte da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Linguística (Lousada, Abreu-Tardelli & Mazzillo, 2007; Bronckart, 2006)

Tendo como base o interacionismo social, o ISD também defende que a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica, concebendo-a em termos de uma linha indireta e descontínua, afastando-se de uma perspectiva essencialista do funcionamento psicológico e assumindo uma perspectiva genética, que busca a compreensão do humano em seu eterno movimento de vir-a-ser. Nesse quadro, as interações sociais e a linguagem assumem lugar central no estudo do desenvolvimento da consciência humana, sendo tomadas como constitutivas da pessoa, de sua subjetividade.

Nessa perspectiva, ao estudar a problemática da consciência humana, Vigotski (1925/2004) chama atenção para a relevância da experiência histórica, que diz respeito à ampla experiência das gerações anteriores; e da experiência social, que dá acesso a experiências vividas por outras pessoas, embora não vivenciadas particularmente pelo sujeito. Somando-se a essas, a experiência duplicada, que diz da capacidade “do homem de adaptar ativamente o meio a si mesmo” (p.65), idealizando o seu trabalho antes de realizá-lo. O que, aliás, aponta para a participação ativa da linguagem nesse processo, que, segundo o autor, é a fonte do comportamento social e da consciência; mecanismo que permite o conhecimento do eu alheio, da psiquê alheia e de si mesmo (autoconsciência). Afirma, também, que a consciência do outro e do eu acontece paralelamente, sendo ela um caso particular da experiência social.

No âmbito da ISD, a constituição da consciência é discutida especialmente a partir da reflexão da problemática do agir humano, que compreende, segundo Bronckart (2006, 2008), o agir não verbal, chamado de agir geral, relativo a qualquer comportamento ativo de um organismo; e o

agir de linguagem. Conforme as reflexões deste autor, todas as espécies mostram formas de agir socializado e de agir comunicativo, mas o homem foi a única espécie a operacionalizar o agir comunicativo verbal, sendo este, portanto, específico da espécie humana. Nesse quadro, admitem-se duas possibilidades de apreensão do agir geral e do agir de linguagem: a atividade e a ação. O âmbito da atividade, da ordem do coletivo, diz respeito aos quadros que organizam e mediatizam a relação entre o sujeito e o meio. Já a ação (geral), é tomada como de responsabilidade de um ou mais atores singulares, podendo acontecer em um enfoque externo, quando as avaliações sociais de linguagem são realizadas no âmbito coletivo; e em um enfoque interno, quando acontece a interiorização e elaboração das avaliações referentes ao próprio sujeito. Nessa mesma direção, a ação de linguagem é definida como parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular, a qual é dependente do tipo de atividade geral a que se articula.

O sistema da consciência que agrega o agir humano em termos das ações de linguagem nos contextos sociais, tanto coletivos como subjetivos, é dinâmico e interdependente já que a linguagem é o alicerce robusto da cognição humana, por ser apenas nesta espécie animal que o aparato comunicativo verbal é encontrado. Dito em outros termos, a consciência humana é constituída simultaneamente pelas ações e atividades de linguagem, não sendo possível pensar dentro do quadro teórico do ISD, bem como da psicologia sociohistórica da consciência, que primam pela unicidade biopsicosocial, em única direção para se compreender as condutas humanas amalgamadas pelas ações de linguagem nos mais variados contextos das formações sociais. (Vigotski, 2004; Bronckat, 2006, 2008)

Como defende a ISD, a avaliação do agir do outro é condição essencial para a avaliação do sujeito acerca de seu próprio agir, internalizada em forma de autorepresentações sobre o seu estatuto de agente e das propriedades de sua ação, nas experiências sociais. O que pode ser compreendido a partir da noção de subjetividade, que Bock, Furtado e Teixeira (1999: 23), em uma perspectiva sócio-histórica e, portanto, do interacionismo social, definem como uma

síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese - a subjetividade - é o mundo de idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.

A participação do outro é, portanto, essencial no processo de subjetividade e de organização das ações do sujeito singular nos quadros sociais, como, por exemplo, as atividades de leitura nas quais é imerso, permitindo-lhe a avaliação de suas ações e responsabilidades como agentes envolvidos em ações de linguagem dessa natureza, bem como em atividades de trabalho, no caso específico deste estudo, o trabalho docente envolvendo a atividade de leitura.

Ainda no que se refere aos domínios da atividade e da ação de linguagem, segundo Bronckart (2006), a realização delas ocorre sob a forma de textos, de um lado, mobilizando os recursos da língua natural (lexicais e sintáticos) e, por outro, os modelos de textos disponíveis no âmbito desta mesma língua, ou dizendo de outra forma, no arquiteito- organização, mesmo de foram não definitiva, de textos preexistentes, que são os gêneros de texto.

Segundo ainda esse autor, o texto é uma unidade comunicativa, que mobiliza unidades linguísticas, mas não é em si uma unidade linguística, porque suas condições de abertura, de fechamento e, talvez, de planejamento, não dependem do linguístico, mas da ação que o gerou (Bronckart, 2006). Nessa perspectiva, entende que os gêneros de texto são espécies diversificadas e produtos de configurações de escolhas entre aqueles disponíveis e momentaneamente cristalizados, os quais sofrem alterações de acordo o tempo e a história das formações sociais de linguagem. Como salienta o autor, essas escolhas “dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc.” (p. 144).

Assumindo, então, esse referencial, define-se leitura como uma atividade de linguagem, já que esta assegura “o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (Bronckart, Machado, Matencio 2006: 138). É também entendida como experiência social (Vigotiski, 1925/2004) porque dá ao sujeito acesso a experiências vividas por outros, constituindo-o e promovendo o processo de síntese, que é a própria subjetividade. Defende-se, ainda, que ela exige o desvelamento da ideologia a partir de um trabalho social e colaborativo de todos envolvidos nessa atividade. Nesse sentido, a linguagem é entendida como produção, mediação, como trabalho simbólico, como ação que transforma, sendo constitutiva e constituída pelo processo sócio histórico (Bronckart, 2006; Marcuschi, 2008; Orlandi, 2006a, 2006b).

Apreende-se, por um lado, que as situações de ação de linguagem são vivenciadas em contextos que mobilizam gêneros de textos necessários à ação adaptada do sujeito e, por outro, que o acesso ou escolha do gênero de texto depende das práticas de linguagem nas quais os sujeitos participam. Logo, os gêneros de texto são reguladores e produtos das atividades (sociais) de linguagem. Em vista disso, assume-se que a universidade é uma situação de ação de

linguagem que promove o uso de gêneros de textos específicos e, portanto, escolhas por parte do sujeito que sejam pertinentes às propriedades globais da situação de ação. Em outras palavras, entende-se a universidade como contexto de letramentos.

Tradicionalmente letramento tem sido definido como o uso da escrita, enquanto sistema simbólico e como tecnologia, em diferentes contextos, com objetivos específicos, que segundo o modelo ideológico de letramento é margeado por relações de poder entre sujeitos em determinada comunidade sociolinguística (Kleiman, 1995). Atualmente, tem-se ampliado essa ideia, de modo a considerar as variadas práticas sociais de leitura e escrita, ou letramentos, de forma ética, crítica e democrática, incluindo-se as noções de letramentos múltiplos, multissemióticos, críticos e protagonistas (Rojo, Rocha, Gribl & Garcia, 2008). O primeiro referindo-se à condição de consideração da cultura local, também de maneira ética e democrática, em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais. O segundo amplia a noção de letramento para o campo da imagem, da música e de outras semioses além da escrita no sentido de contemplar o avanço da tecnologia que favorece a circulação de variadas modalidades de linguagem (verbal, visual e sonora) e multimodais (relação entre linguagem verbal e outras manifestações de linguagem). Por fim, os letramentos críticos e protagonistas que apontam para a necessidade de um tratamento ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos.

Também parte-se da tese, em consonância com Silva (1998), que todo professor é professor de leitura independente do componente curricular que leciona e do nível de ensino em que atue, sendo a sua história de leitura ou suas experiências com situações de ação de leitura um condicionante do desenvolvimento de sua subjetividade leitora. Sobre isto, Ferreira (2004), com o objetivo de verificar as condições e a compreensão de leitura de alunos do ensino básico, desenvolveu um estudo de caso em uma escola pública, localizada em Recife, Pernambuco, nordeste do Brasil. Para tal, realizaram-se observações na 1^a, 4^a, 6^a, 8^a séries (hoje denominados 1^o, 4^o, 6^o, 8^o anos) do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio, sessões de leitura com os alunos, e entrevistas com alunos e professoras das respectivas séries. Dentre os resultados obtidos a partir dos dados colhidos com as professoras, constatou que no que se refere à organização das práticas de leitura em sala de aula, a história de leitura apresentou-se como um dos principais condicionantes de seu trabalho pedagógico.

Em outro estudo, Ferreira e Santos (2010), com o objetivo de investigar as condições e a compreensão de leitura de professores em formação inicial, realizou entrevistas individuais para investigação de história de leitura e sessões de compreensão textual de uma crônica, um artigo científico e um artigo de opinião com nove alunos universitários de diferentes cursos de licenciaturas de uma universidade pública de Recife, Pernambuco. Os resultados demonstraram

que todos os participantes produziram sentidos esperados e possíveis frentes aos gêneros textuais lidos, mas que aqueles que relataram manter contato mais frequente com diferentes linguagens e com gêneros textuais diversos durante o percurso de seu desenvolvimento demonstraram uma compreensão qualitativamente mais elaborada. O que evidencia a relevância da história de leitura nas situações de ações de linguagem envolvendo a compreensão textual.

Partindo-se desses resultados e se levando em consideração, agora, docentes universitários, formadores de professores, pergunta-se: de quais atividades de leitura os docentes universitários, formadores de professores em processo de formação inicial e/ou continuada, participaram durante seu percurso de desenvolvimento? Em que espaços esses docentes vivenciaram situações de ação de linguagem envolvendo a leitura? Como essas vivências de situações de ação de linguagem envolvendo leitura repercutem na organização de seu trabalho pedagógico em sala de aula de formação inicial de professores? Assim, pretende-se nesse trabalho analisar as atividades de leitura constitutivas da subjetividade leitora do docente universitário formador de professores, buscando compreender os percursos de desenvolvimento e espaços de constituição desses sujeitos-leitores, bem como as repercussões na organização de seu trabalho pedagógico na formação inicial de professores.

Isto no sentido de contribuir para a reflexão acerca da formação de docentes universitários que formam professores para atuar na educação básica de modo que essa formação possa contemplar situações de ação de linguagem envolvendo leitura, já que se defende que o sujeito-leitor está em constante desenvolvimento e mudança.

2. Caminhos metodológicos

Os dados utilizados neste artigo foram gerados em situações de entrevista individual e semiestruturada realizadas com professores universitários, do gênero feminino, que atuam em cursos de formação de professores, em um Centro de Educação, de uma universidade pública localizada no nordeste do Brasil, na cidade do Recife, Pernambuco.

Os dados foram coletados no decorrer de 2008, no próprio Centro de Educação, nas salas das professoras ou em outro espaço, neste Centro, sugerido por elas. Foram entrevistadas originariamente 10 (dez) professoras de três dos quatro Departamentos que compõem o Centro Acadêmico onde funcionam os cursos de formação de professores. O grupo de professoras entrevistadas lecionam diferentes componentes pedagógicos do currículo desses cursos, tais como: psicologia, gestão escolar, currículo, didática, metodologia da língua portuguesa, avaliação da aprendizagem e da educação, tendo, à época, pelo menos 10 (dez) anos de atuação no magistério superior. Como critérios de seleção dos participantes, considerou-se um tempo de

atuação de mais de 2 anos no ensino superior e a experiência em cursos de formação de professores neste nível de ensino, sendo a amostra constituída sob o critério de conviniência.

Os textos das entrevistas, considerados como auto interpretativos, foram produzidos em situação comunicativa envolvendo a entrevistada e uma pesquisadora em processo inicial de formação, em um único encontro, com duração mínima de 01 hora, tendo como destinatárias as professoras-pesquisadoras responsáveis pela coordenação do Projeto de pesquisa intitulado “Constituição do professor-leitor: estudo exploratório das condições e compreensão de leitura em alunos universitários” e os componentes do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento (GEPELLL), em momentos de discussão coletiva dos dados. As entrevistas foram gravadas em áudio a partir do consentimento prévio das participantes, sendo posteriormente transcritas e digitalizadas. Para a realização das gravações, foi utilizado um MP3.

Para o presente artigo, foram selecionadas entrevistas de 05 professoras, de diferentes Departamentos do referido Centro, com diferentes percursos acadêmicos e profissionais, 04 delas com formação inicial em Psicologia e 01, em Pedagogia. Todas com título de Doutorado: 04 professoras na área de Ciências Humanas – Psicologia Social, Psicologia Cognitiva e Educação – e 01, na área de Linguística. Duas das docentes constituíram-se professoras a partir da atuação em cursos de instituição de ensino superior e as demais, na educação básica, em escolas públicas e/ou privadas, em sala de aula, na gestão escolar ou na gestão pública, ligada à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Tendo em vista as questões éticas, as identidades das docentes foram preservadas, sendo utilizados, neste estudo, nomes fictícios, a saber: Lídia, Jane, Luana, Fábria e Mara, as quatro primeiras com formação inicial em Psicologia e a última, em Pedagogia.

2.1. Procedimentos de análise

A análise das entrevistas realizadas com as docentes universitárias foi gerada focalizando a relação entre o agir geral de linguagem que as docentes experienciaram ao longo de suas vidas e se estas experiências constituem suas práticas profissionais atuais nas situações que demandam uma ação individual de linguagem. Ou dizendo de outra forma, como as experiências sociais gerais das atividades de leitura compartilhadas ao longo de suas vidas constituem suas ações de linguagem no âmbito da atuação profissional nas diversas situações contextuais exigidas na função docente como, por exemplo: prática pedagógica da sala de aula, grupos de estudo, atividades de pesquisa e orientações de trabalhos acadêmicos.

Desse modo, partiu-se para averiguar as atividades de leitura que as docentes participaram durante o seu percurso de desenvolvimento. Nesta averiguação, constatou-se que uma das cinco

docentes entrevistadas, Jane, não se remeteu à participação de experiências de leitura na infância e adolescência. Ao falar das atividades de leitura, trouxe as experiências do tempo de formação universitária.

A docente Jane ressaltou que teve um espaço de leitura significativo na formação universitária, destacando ter sido bolsista de um programa especial de treinamento durante a graduação que tinha o objetivo fundamental de formar pesquisadores e funcionava com práticas de leituras de grupo de estudo, nas palavras da docente “[...] Eu acho que isso me disciplinou muito, me ensinou a como ler o texto, como dialogar com o autor do texto, né? A buscar no texto sempre a tese do autor, quem que ele toma como aliado, [...] A quem que ele tá se contrapondo [...]” Ao ser indagada sobre as experiências de leitura nas demais etapas de seu desenvolvimento, esta alega que não teve incentivo na infância e na adolescência e que participou de situações de ação de leitura pontuais, que aconteceram em função das indicações que os amigos faziam.

Quanto ao desempenho das atividades relacionadas às experiências de leitura contemporâneas, a docente em destaque, declarou que continua com a sistemática dos grupos de estudos, sendo que nesta fase atual, os encontros são realizados com seus alunos e orientandos de pesquisa e com colegas de trabalho. No dizer da docente, “[...] tenho também espaços de grupos com os colegas, com algumas temáticas que interessam [...] a gente vai, monta o grupo e começa a trabalhar uma bibliografia sobre o tema. Então, eu posso te dizer que a minha forma prioritária, tenho prazer de fazer essa leitura dialogada com os colegas [...]”.

As outras quatro docentes trouxeram tanto as experiências de leitura que tiveram durante seu percurso de desenvolvimento como as experiências atuais. Uma delas, Mara, relata de modo mais abrangente suas experiências de leitura e afirma que realiza vários tipos de leitura nos espaços mais inusitados. A referida docente diz “[...] eu gosto de fazer leituras diferentes, diversificadas [...] se eu tô em casa antes de dormir eu gosto de ler livros ligados a espiritualismo, e livros de literatura, gosto muito de aventura, e voltado a minha questão de qualificação profissional [...] os espaços [...] são em casa, prefiro, tenho mais tranquilidade pra isso, e aqui eu gosto muito do espaço da biblioteca, [...] lá eu me perco [...]”. Sobre a biblioteca em específico, ela alega que é um espaço em que realiza suas leituras desde a época de estudante, no entanto, não determina em que etapa de seu desenvolvimento seria este período estudantil. Nas experiências de leitura voltadas às atividades docentes, ela declara que pouco utiliza sua sala de trabalho na universidade porque divide o espaço com outra colega, mas destaca que vai com frequência à biblioteca do Centro Acadêmico que trabalha para realizar suas leituras por se sentir à vontade e porque se encontra com os alunos.

A terceira docente entrevistada, Luana, afirma ter experiências de leitura desde a infância e lembra que durante esta fase da vida, em sua casa, tinha muito acesso a leituras religiosas e à

medida que começou a frequentar a escola, o pai comprava para ela e seus irmãos os livros de literatura que a escola solicitava. Além dessas situações de leitura vivenciadas em sua casa, alega ter tido oportunidade de viver a leitura com intensidade por duas razões: por ter estudado em um colégio de freira que tinha uma biblioteca com uma diversidade muito grande de literatura, a qual frequentava com assiduidade; e pelo fato de ter tido professores que alimentaram sua trajetória de leitura, pois a incentivam muito à leitura e à ida à biblioteca da escola. Como destacado por esta docente, “[...] acho que consolidou esse gosto pela leitura. [...] o gosto é tão presente, que eu acho que tem uma grande influência também na minha escolha pela docência. Porque se há uma coisa que eu gosto de fazer é de ler.”

Nos dias atuais, esta docente revela que suas atividades de leitura são realizadas em sua biblioteca particular que, a mediada do possível, com a aquisição de novos títulos, vai-se atualizando a partir da leitura dessas obras e também por meio das orientações que realiza com os alunos de mestrado e de doutorado, pela atualização bibliográfica das disciplinas que leciona. Assim, afirma que estas ações voltadas as incubências do trabalho docente acaba levando-a a buscar novas referências para atualizar sua prática profissional. Outro meio que utiliza para realizar leituras é via internet, ela destaca a importância desta atividade como “[...] uma ferramenta [...] propicia a atualização das leituras, também. [...] entro aqui na internet, na medida do possível, e vou lendo dissertações, [...] sobretudo dentro da minha área de pesquisa, que me interessa, tanto pra mim, quanto pra indicar aos meus alunos, tem sido uma outra forma de ler.”

Ainda sobre o tópico percurso das experiências de leitura das docentes, a quarta docente, Fábيا, verbalizou seu percurso nessas experiências destacando que teve oportunidade de estudar em escolas públicas muito boas com excelentes bibliotecas e que este espaço de leitura em sua fase de estudante de escola básica beneficiou sua ação de leitura. A docente afirma ter acessado intensamente as bibliotecas das escolas que estudou durante a educação básica e destaca que na sua vizinhança havia uma biblioteca particular que pretava um serviço social de leitura à comunidade da qual fazia parte, e que nela vivenciou ações significativas de leitura frequentes.

Em termos de atividades de leitura na atualidade, a referida docente alegou que “Hoje eu mantenho [...] a sistemática de comprar permanentemente livros e assim como eu gosto muito de ler, outras coisas que também não seja da área [...] Eu tô sempre lendo algum livro de literatura que não tenha nada a ver com a perspectiva técnica, então eu permaneço com esse mesmo gosto.”

Por último, a quinta docente, Lídia, atesta que desde a infância sempre gostou de ler, e que suas experiências de leitura eram diversificadas, tinha muito contato com livros de romances e revistas de modo geral. Outro fato que ela destacou na sua trajetória de experiências com a leitura foi a figura de sua mãe como uma referência importante na relação dela com a leitura,

pois sua mãe tabalhava em uma escola e que a todo tempo estava disponibilizando livros e incentivando as atividades de leitura com ela e com os demais irmãos. Assim, percebe-se que o ambiente familiar desta docente foi favorecido pelas atividades de leitura engendradas pela mãe, como ela mesma afirma: “[...] a gente lia muito [...] acho que isso foi uma coisa muito positiva na minha formação. A minha mãe e a relação dela com a escola; com os livros de um modo geral. [...] passou aquilo para gente de certa forma, né? Projetou um pouco nos filhos o que queria e foi muito positivo.” Esta docente ressalta que na atualidade tem o costume de fazer coleção de revistas e compra livros com frequência.

A referida docente conduz atividades de leitura em sala de aula, orientando a pesquisa bibliográfica na biblioteca do Centro Acadêmico que leciona, destacando a importância desta atividade como um meio que viabiliza um contato com várias fontes de leitura como: os textos normativos atualizados que regula a organização da produção acadêmico-científica; trabalhos de conclusão de curso; além de livros e revistas científicas que abordam os temas da área de conhecimento que os alunos estão estudando nos componentes curriculares por ela lecionados.

Diante dos depoimentos das docentes, pode-se considerar à luz das proposições do ISD (Bronckart 2006, 2008) sobre a problemática do agir humano, que as vivências pela quais passaram ao longo do seu desenvolvimento acerca das interações sociais com a leitura funcionaram como indicadores fundamentais para suas respectivas atuações profissionais. Daí deriva a noção de que o sujeito, ao singularizar suas ações de linguagem, as realiza com base nas mais variadas experiências que vivenciou ao longo do tempo, e em contextos sociais específicos, favorecendo a condição de um eterno vir a ser, constituindo-se como sujeito singular por unificar a relação que estabelece entre vivências passadas e presentes, formulando antecipações de ações de linguagem futuras. Há um só tempo sociohistórico, o sujeito produz ações de linguagem no presente, fundamentando-as no passado e projetando-as no futuro.

Assim, foi evidenciado como as ações sociais de linguagem no âmbito da leitura compartilhada pelas docentes de modo geral, tanto em condições materiais concretas grupais como individuais, por exemplo: participação de estudo em grupo, leituras realizadas na biblioteca, leituras compartilhadas com os demais membros da família e com colegas de escola, funcionam como ações de linguagem gerais constituintes das ações de linguagem individuais, o que implica em dizer que as ações de linguagem geral insidiram nas responsabilidades individuais das ações de linguagem particular destas docentes em seus afazeres profissionais.

3. Considerações Finais

Tendo em vista os objetivos propostos, verificou-se que as atividades de leitura vivenciadas ao longo do percurso de desenvolvimento pelas docentes universitárias investigadas foram sintetizadas sob a forma de subjetividades leitoras que se expressam nas práticas profissionais e pedagógicas dessas docentes nas relações com seus pares e alunos, em contextos diversos do cotidiano da universidade. Constatou-se também que a síntese das experiências e vivências em atividades de leitura é realizada tendo como base espaços e pessoas significativas, como é o caso da efetiva participação da mãe, para a professora Lídia, ou do acesso a bibliotecas ricamente equipadas como relatam as professoras Luana e Fábria.

Por outro lado, embora as experiências em atividades de leitura, às vezes, mostrem-se semelhantes para as docentes investigadas, as repercussões na organização das práticas docentes e/ou pedagógicas assumem percursos distintos, uma vez que o agir geral humano é constituído pela linguagem, em contextos de formação social diversos, favorecendo diferentes significados e sentidos e, portanto, diferentes subjetividades (Vigotski, 2004; Bronckat, 2006, 2008).

Também se verificou que a constituição da subjetividade leitora pode ocorrer no início da trajetória de desenvolvimento do sujeito, como afirmam as professoras Lídia e Luana, ou em etapas mais tardias desse desenvolvimento, como apontado pelo discurso da professora Jane, que significou como predominante as suas atividades de leitura no âmbito da sua formação em curso de graduação e, portanto, já na juventude e vida adulta.

Como nos estudos de Ferreira (2004), e Ferreira e Santos (2010), no presente estudo, também se verificou que a história de leitura dos docentes, neste caso, universitários, apresentou-se como um regulador fundamental das atividades de leitura em sala de aula e de outros espaços de constituição de leitores, na universidade, entendida como espaço de letramentos. Além disso, a história de leitura passada fomenta ações de leitura presentes que instauram atividades de leitura que, no caso em tela, envolvem a participação de professores-leitores em cursos de formação inicial ou continuada, que são ou serão responsáveis pela formação de novas gerações de leitores críticos e reflexivos, na escola básica.

Assim, sugere-se que sejam realizados estudos sobre as atividades de leitura em sala de aula universitária, em cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo a observar como essas atividades são organizadas pelos docentes universitários, quais os gêneros de texto e outras semioses por eles utilizadas, e como elas são significadas pelos alunos através de gêneros de leitura, como é o caso dos diários de aprendizagem, uma vez que o agir linguageiro traduz-se em textos.

Referências bibliográficas

- Bock, Ana Mercês Bahia; Furtado, Odair & Teixeira, Maria de Lourdes Trassi (1999). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. 9 ed. São Paulo: Saraiva.
- Bronckart, Jean-Paul (2008). *O agir nos discursos: Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes Meirelles Mantencio. Campinas, SP: Mercado das Letras. (Série Ideias sobre Linguagem).
- Bronckart, Jean-Paul (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Ana Maria Machado e Maria de Lourdes Mantencio (Orgs). Tradução Anna Maria Machado e Maria de Lourdes Mantencio [et. Al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras. (Série Ideias sobre Linguagem).
- Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde & Santos, Eline de Melo (2010). Constituição do professor-leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo. 12 (2), 96-111.
- Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde (2004). *As luzes e as sombras das condições de leitura na escola: Um olhar sobre dois mundos*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Kleiman, Angela B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras.
- Lousada, Eliana Gouvêa, Abreu-Tardelli, Lilia Santos & Mazzillo, Tânia (2007). O trabalho do professor: Revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In Ana Maria de M. Guimarães; Anna Rachel Machado & Coutinho Antônia (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 237-256). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Marcuschi, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Orlandi, Eni Pulcinelli (2006a). *Discurso e leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, Eni Puccinelli (2006b). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 4 ed. Campinas: SP. Pontes.
- Rojo, Rojo; Rocha, Cláudia Hilsdorf; Gribl, Heitor & Garcia, Fernanda Costa. (2008). Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. In *Anais, II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-RJ.

Silva, Ezequiel Theodoro da (1998). Ciência, leitura e escola. In Almeida, Maria José P. M. de; Silva, Henrique César da (Orgs.). *Linguagens, leitura e ensino da ciência* (pp. 121-130). Campinas, SP: Mercado da Letras; Associação de Leitura do Brasil-ALB.

Vigotski, L. S. (1925/2004). A consciência como problema da psicologia. In Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia* (pp.55-85). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1927/2004). O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. (pp.203-417) São Paulo: Martins Fontes.

6.3.

Título:

Dimensão ética na docência no ensino superior

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Guzzo, Valdemir [UNISINOS – BR]

Resumo:

A reflexão sobre a presença da ética na formação e no trabalho de professores tem tido lugar em vários trabalhos de docentes e pesquisadores, apresentados em eventos e publicações em diversos países. A importância dessa reflexão pode ser apontada nos problemas que desafiam os educadores no contexto contemporâneo, marcado pela globalização e por crises de diversas naturezas. A preocupação torna-se mais aguda quando se trata da formação dos profissionais cujo trabalho tem como especificidade exatamente a socialização sistemática e organizada da cultura e dos valores da sociedade, com o objetivo de formar cidadãos e profissionais críticos e competentes.

Este Simpósio procura fazer articulação entre trabalhos que se dispõem a refletir sobre os problemas mencionados, recorrendo a pesquisas desenvolvidas no México, na Argentina e no Brasil e que têm como foco questões relacionadas com o trabalho docente no Ensino Superior, especialmente no que diz respeito à dimensão ética desse trabalho.

Acredita-se que o recurso aos princípios da ética pode ampliar o olhar que se volta sobre o trabalho docente, principalmente no contexto universitário, no qual muitas vezes se ressalta a importância da dimensão técnica, relegando a um plano inferior as questões de ordem política ou ética. Problematicar os valores que embasam as concepções dos docentes sobre o conhecimento, o contexto social, as relações entre os sujeitos pode criar espaço para a construção de uma sociedade justa e

democrática.

Os textos aqui apresentados procuram estabelecer um diálogo na expectativa de que ele permita lançar sementes de uma reflexão que se multiplique na comunidade universitária iberoamericana e se expanda para além de suas fronteiras.

Palavras-chave:

Formação de professores. Docência universitária. Ética. Política. Avaliação.

6.3.1.

Título:

Ética, educação e docência: desafios na educação superior

Autor/a (es/as):

Guzzo, Valdemir [UNISINOS – BR]

Resumo:

Tomando como diretriz a formação de professores para a educação básica procuro compreender as possíveis relações existentes entre ética, política e educação e como esses valores participam do processo de formação docente. A atuação político-pedagógica transformadora envolve a formação do professor, no sentido de construir-se a partir da consciência ética e política de sua práxis. A escola terá análise concreta no momento em que os fundamentos das ações docentes, valores éticos e políticos, estiverem voltados para a construção da cidadania, tarefa-chave da educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Compreendida aqui como a reflexão sobre o ato moral que legitima as relações sociais, a ética introduz, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito, questionando os princípios ligados à sua autonomia e ao seu contexto social. A política, por sua vez, remete a educar no diálogo, na práxis, na justiça e na liberdade. Educação, ética e política se apresentam como agentes para o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo estabelecendo condições para a compreensão das exigências de uma formação que é técnica e política, mediatizada pela ética, viabilizadora de uma prática pedagógica consciente. Este trabalho tem a proposição de discutir as relações ética-política-cultura-sociedade que se estabelecem na educação como um processo de formação consciente dos indivíduos e grupos humanos, formação como prática social específica incrementando a capacidade de percepção dos nela envolvidos, especialmente no ensino superior, pelo aumento das capacidades de saber e conhecer. Dessa forma, ética e política estarão presentes para fazer desenvolver nos alunos da graduação, futuros educadores, a compreensão da estrutura do seu processo de aprendizado, aprofundando-o numa dimensão efetiva da educação. Esta reflexão tem origem em pesquisa desenvolvida junto a estudantes da Universidade de Caxias do Sul,

todos em fase de conclusão de Cursos de Licenciatura.

Este trabalho tem a proposição de discutir as relações ética-política-cultura-sociedade que se estabelecem na educação como um processo de formação consciente dos indivíduos e grupos humanos, formação como prática social específica incrementando a capacidade de percepção dos envolvidos, especialmente no ensino superior, pelo aumento das capacidades de saber e conhecer. Dessa forma, ética e política estarão presentes para fazer desenvolver nos alunos da graduação, futuros educadores, a compreensão da estrutura do seu processo de aprendizado.

Tomando como diretriz a formação de professores, procuro compreender as possíveis relações existentes entre ética, política e educação e como esses valores participam do processo de formação docente. Esta reflexão tem origem em pesquisa desenvolvida junto a estudantes de Cursos de Licenciatura da Universidade de Caxias do Sul.

As relações existentes entre ética, política e educação podem conduzir o futuro professor, a partir de sua formação acadêmica, a assumir valores éticos e políticos na sua ação educativa?

A emergência de uma nova escola, para que se possa compreender a educação para uma atuação político-pedagógica transformadora, envolve a formação do professor, no sentido de construir-se a partir da consciência política e ética de sua práxis. A clareza a respeito da natureza ética e política da educação, poderá possibilitar ao professor auxílio a si e aos seus alunos, na medida em que o fará compreender que esses componentes fazem parte de forma intrínseca de sua formação. A escola, inserida em um ambiente social, terá a possibilidade de receber melhor análise se os fundamentos das ações docentes se voltarem para a tarefa de construção da cidadania para todos: alunos e professores.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, alcançar a cidadania passou a ser a tarefa-chave da educação básica. Cidadania é tomada como a possibilidade de máxima realização das potencialidades do sujeito aprendente e sua participação social e política no país, em um processo de formação para a vida. Para que essa participação possa se efetivar, importa ao jovem poder emitir juízos de valor, ter a capacidade de refletir e ter presente uma posição crítica que lhe permita argumentar de maneira consistente diante de questões pessoais e sociais. A emergência de um estudante cidadão e de uma escola voltada para a formação nesse sentido passa, seguramente, por uma mudança na formação do professor, dirigindo seus atos a partir da consciência política e ética de sua práxis. Os elementos de reprodução social que afetam a escola também terão melhor análise se os fundamentos das ações docentes se voltarem para a possibilidade de construção da cidadania.

Ao longo do exercício profissional, o professor vai construindo novas *competências*, pois é sabido que a formação não é decorrência única de um curso preparatório. Considero importante, contudo, essa base de formação docente na Universidade, por ser este um espaço destinado a construir os fundamentos necessários para a atividade. É aqui que aprofundamos os conhecimentos teóricos e técnicos e que procuramos descobrir o papel desempenhado pelo professor na compreensão dos fenômenos sociais. Uma vez que pretendemos construir uma escola que atue na formação do cidadão, essa condição passa pela cidadania docente, na busca por novas referências para mudar a estrutura do sistema educacional. Essa possibilidade de mudanças passa, portanto, pela assunção de uma atitude crítica do professor, tendo consciência de sua posição no ambiente social, situação que envolve componentes de estudos éticos e políticos, centrando o modelo de crescimento no próprio homem. A educação é parte da vida cotidiana desse sujeito, estando sua educação moral ligada ao ambiente social.

As questões éticas e políticas na educação visam a uma apropriação conceitual da atividade docente permitindo ao professor, com sólida formação nesses campos, melhor condição de fazer escolhas e de analisar criticamente os projetos educacionais. Investir na prática, sem a necessária valorização do saber teórico, é conduzir para a formação de um profissional preparado para a reprodução curricular e pouco afeito à construção de argumentos para criticar políticas e tomar decisões educacionais. É nesse sentido que percebo a importância de uma formação voltada para a aquisição de uma visão de mundo mais ampla e mais crítica, para formar profissionais capazes de percorrer e dar novos caminhos aos desafios educacionais de nossa época. Uma visão crítica da realidade não produz de imediato uma intervenção crítica, mas é um primeiro passo.

A questão ética, como reflexão sobre o ato moral que legitima nossas relações sociais, introduz, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito. Por ela questionamos os princípios e o que fundamenta um campo humano, levando-nos a pensar na questão desse sujeito como elemento singular. Essa dimensão introduz na problemática pedagógica conceitos e objetivos que vão além das práticas escolares propriamente ditas e que estão ligados à autonomia, à disciplina e ao próprio sujeito no contexto social.

A questão ética não pode estar desvinculada da fundamentação cultural que nos encaminha para reconstruir e reorganizar conceitos a fim de que possamos comparar, intervir, escolher e decidir sobre nossas trajetórias como seres histórico-sociais. Procura reconhecer a singularidade essencial do ser humano e tem como objetivo romper com os modelos de formação de um sujeito-objeto, não transformando a experiência educativa em treinamento técnico. A ética enquanto moral está associada ao conjunto de princípios reguladores dos atos humanos, e preparar professores éticos significa prepará-los para desenvolverem ações de esclarecimento do

modo de ser da práxis e buscarem a construção de uma autoconsciência crítica, moralmente determinada a partir da argumentação e fundamentação ética.

A dimensão política busca permitir ao educador uma abordagem profissional em relação às suas atividades, em contraponto com o senso comum e, ao mesmo tempo, instrumentalizar-se para interpretar o que produz. Dimensão que lhe permite penetrar na natureza do conhecimento escolar, estabelecendo relações entre poder e ensinar, buscando encontrar caminhos para uma melhor conexão entre a escola e a sociedade.

Para os graduandos pesquisados, princípios de ética e de política na formação docente são fundamentos para instrumentalizar os caminhos da escolarização. Ética e política estão presentes para fazer desenvolver nos futuros educadores, a compreensão da estrutura do seu processo de aprendizado, aprofundando-o numa dimensão efetiva da educação.

Bibliografia

Freire, Paulo (1996). *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guzzo, Valdemir (2011). As dimensões ética e política na formação docente. In. Severino, Francisca E.S. *Ética e Formação de Professores*. São Paulo: Cortez.

Rios, Terezinha Azeredo (1997). *Ética e Competência*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Velázquez Licea, Eulalio(2005). *La escuela en la red?* Estudios Pedagógicos XXXI, nº. 169. Valdivia, Chile. (167-169).

6.3.2.

Título:

Las competencias profesionales del docente de educación superior y la dimensión ética

Autor/a (es/as):

Licea, Eulalio Velázquez [Universidad Pedagógica Nacional, Xalapa, México]

Resumo:

México vive actualmente una situación prácticamente inédita de violencia, nunca antes vivida. Desde la educación básica, sobre todo en el caso de la educación primaria y secundaria hasta la educación superior, los casos de violencia en la escuela, desapariciones de niños y jóvenes, amenazas y asesinatos de profesoras y profesores, son ya parte de la vida cotidiana de la región. Es relevante recordar que por muchos años, los temas de la ética, la educación cívica y la formación para la vida

fueron ignorados por el sistema educativo mexicano. Actualmente, se han implementado reformas en el campo de la didáctica que implican un nuevo enfoque de la docencia: el enfoque basado en competencias, que supone del docente poseer un manejo de la dimensión ética de la educación. Para la elaboración de este trabajo, del que este autor es investigador, se parte de un estudio realizado en el último semestre de corte cualitativo, cuya finalidad última es establecer estrategias que permitan desde el campo educativo, entre otros, disminuir los índices de criminalidad que se abaten en nuestra región. Los instrumentos utilizados para dicho trabajo han sido los de grupos focales, entrevistas a profundidad y Escala de Likert. Este es un estudio auspiciado a nivel nacional por las autoridades federales. La educación es un proceso en el que debe formarse para la vida, por lo que la docencia es una parte esencial de este proceso. El enfoque ético de la educación, sin embargo, debe combinarse perfectamente con las competencias profesionales del docente, de manera que los resultados sean relevantes para el estudiante y la educación en su conjunto.

Problemática

México vive actualmente una situación prácticamente inédita de violencia, nunca antes vivenciada. Desde la educación básica, sobre todo en el caso de la educación primaria y secundaria hasta la educación superior, los casos de violencia en la escuela, desapariciones de niños y jóvenes, amenazas y asesinatos de docentes, son ya parte de la vida cotidiana de la región. Es relevante recordar que por muchos años, los temas de la ética, la educación cívica y la formación para la vida fueron ignorados por el sistema educativo mexicano. Actualmente, se han implementado reformas en el campo de la didáctica que implican un nuevo enfoque de lo didáctico basado en competencias, el que supone del docente poseer un manejo de la dimensión ética de la educación.

Metodología

Para la elaboración de este trabajo, se parte de un estudio realizado el último semestre anterior y es de corte cualitativo, su finalidad última es establecer estrategias que permitan desde el campo educativo, entre otros, disminuir los índices de criminalidad que se abaten en nuestra región. Los instrumentos utilizados para dicho trabajo han sido los de Grupos Focales, entrevistas a profundidad y la Escala de Likert. Este es un estudio auspiciado a nivel nacional por las autoridades federales.

Relevancia y pertinencia del trabajo

La educación es un proceso en el que debe formarse para la vida, por lo que la docencia es una parte esencial de este proceso. El enfoque ético de la educación, sin embargo, debe combinarse perfectamente con las competencias profesionales del docente, de manera que los resultados sean relevantes para el estudiante y la educación en su conjunto.

Justificación

México ha ido transitando de un Estado con una férrea política de control a la disminución, producto neoliberal, del Estado. Esto ha implicado la apertura de los grupos de delincuencia organizada que ya existían, pero que actualmente operan abiertamente en todo el país. La respuesta del gobierno actual ha sido el enfrentamiento directo, lo que ha convertido a México en un gran campo de batalla que ya a costado más de 60,000 víctimas.

Es importante notar que la mayoría de estas víctimas son jóvenes y que existe a nivel nacional un profundo desencanto de estos jóvenes por las posibles expectativas de vida en la actualidad. Nuestra preocupación va en el sentido de esos miles de vidas que injustamente han sido tomadas de maneras muy crueles y que no debería haber sido parte de nuestra realidad.

Se piensa que, a pesar de ser un problema con múltiples vertientes, una de ellas, quizás no la más importante pero si esencial, es la de no haber una verdadera educación en los jóvenes, entendida ésta en su sentido más estrecho, el de la formación para la vida.

La oportunidad que nos dio el participar en una investigación diagnóstica sobre la percepción de la violencia en un municipio del país, Boca del Río, Ver., permitió reflexionar sobre este tema y plantear en un sentido amplio, la necesidad de una formación ética asociada con las competencias tanto genéricas como específicas. Veamos,

1. En primer término, se considera que la Educación como proceso docente-educativo, debe enfocarse a la formación integral de la persona.
2. Esta formación no solo está integrada por conocimientos, sino también, por actitudes y posibilidades de hacer en la práctica, acciones éticamente orientadas.
3. Para lograr esta finalidad, debe recurrirse a un proceso didáctico diferente al tradicional, más enfocado al hacer que al memorizar.
4. El Enfoque Basado en Competencias, desde la Socioformación es una respuesta que cubre esa necesidad.

El trabajo tanto con padres de familia, como con los docentes y estudiantes de escuelas de todos los niveles educativos nos llevó a asumir estas y otras conclusiones que hacen reflexionar sobre las características que debe tener la formación, tanto en relación con los docentes, como de los estudiantes, futuros ciudadanos responsables.

Desarrollo

Nos tocó investigar en las escuelas del municipio de Boca del Río, Ver., donde no pudimos ingresar debido al alto grado de inseguridad. Sin embargo, se pudo convocar en dos ocasiones a grupos que se transformaron en Grupos Focales de docentes, entrevistas a profundidad a funcionarios educativos y la aplicación a padres de familia, de un cuestionario tipo Escala de Likert.

En el primer caso, través de una conversación relajada pudimos conocer las condiciones en las que se vive en la comunidad educativa, los problemas a los que cotidianamente se enfrentan, las amenazas a las que están sujetos; pero también, las propuestas, aun cuando limitadas, de buscar vías para solucionar, al menos al interior de la institución estos y otros problemas que los aquejan.

Los funcionarios y la mayoría de los padres de familia no emitieron opiniones, temiendo algún tipo de castigo, ya sea de las propias autoridades o de la delincuencia organizada.

Esta experiencia nos lleva a pensar que se padece estos problemas sociales, por la ausencia de fortalezas en la estructura del Estado; la economía, el neoliberalismo y en consecuencia se ha visto incapaz de resolver la pobreza ya endémica de la población y la lucha sin principios por el poder político, que se refleja en una sociedad cuyo tejido social cada día más se resquebraja e impide la vida en una sociedad basada en el estado de Derecho.

Las nuevas generaciones se ven desde etapas muy tempranas de su vida, aherrojadas e impedidas para su cabal desarrollo debido a la incapacidad del Estado para generar espacios a las nuevas generaciones, lo que a su vez produce en las y los jóvenes, no únicamente sentimientos de frustración, de exclusión y de impotencia, sentimientos que los llevan a buscar, donde sea, lo que no es posible encontrar en la familia, la sociedad y el Estado; involucrándose con grupos delincuenciales que los obligan a cometer las acciones y los crímenes más execrables.

Recomendaciones

Se considera importante reflexionar sobre cómo trabajamos los docentes, formadores de docente y profesionistas. La educación no estriba únicamente en preparar para el trabajo, sino para la vida y ésta no puede enfrentarse, si no hay una forma de entenderla, de mirarla, de vivirla.

Por tal razón, pensamos que una manera de ir paliando la situación vivida es intervenir nuestra práctica docente con un enfoque socioformativo de las competencias, que permite desarrollar en los estudiantes la posibilidad de unir lo ético y lo práctico.

El desencanto de una gran proporción de nuestra juventud actual es causada por una mala educación, una mala formación ya ausencia de oportunidades de trabajo.

Un docente no puede hablar de competencia profesional si no ha desarrollado la posibilidad de hacer de sus estudiantes personas más responsables, intervinientes, proactivos. El enfoque socioformativo desde esta perspectiva facilita este proceso promoviendo la solidaridad, el trabajo en equipo y la visión de futuro.

Propicia a su vez la formación de un proyecto ético de vida que dirige la consolidación de las competencias para la vida.

La educación es un proceso que nunca se acaba, pero que debe tener una buena planeación y enfoque para poder rendir frutos positivos. Esto solo se logrará si los Estados se involucran directamente en la formación integral de las personas.

6.3.3.

Título:

La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza

Autor/a (es/as):

Celman, Susana [Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina]

Resumo:

Esta ponencia se inscribe, en un espacio y un tiempo determinado: Argentina, América del Sur, primeras décadas del Siglo XXI en la trama de nuevos contextos políticos, económicos y socioculturales conmovidos por las respuestas de los movimientos sociales a políticas acordadas por sus dirigencias. Asistimos a la emergencia de grupos juveniles que hacen oír su voz en reclamo de su inclusión en el diseño de una educación como herramienta de de análisis, construcción y transformación personal y social. Es precisamente, desde este contexto, que creo necesario volver a pensar la dimensión ética de la docencia universitaria como acción evaluativa de reflexión individual y colectiva, que permita revisar, construir y fundar sentidos en las prácticas universitarias. Abordaré esta temática haciendo foco en tres sujetos centrales del espacio educativo: docentes, estudiantes e instituciones y la compleja red de relaciones que los involucran. Pensar la dimensión ética en la práctica docente significa, entre otras cosas, un resguardo respecto al lugar desde el cual se construye el conocimiento, interrogándonos acerca de cómo, con quiénes y para qué lo hacemos.. Reflexionar las implicancias que las prácticas docentes tienen en relación con los estudiantes, nos demanda reconocer a otros, hacer con otros y buscar con ellos alternativas posibles. Ampliar la mirada incluyendo el análisis ético-político de nuestras instituciones universitarias nos incita a observar y actuar no solo en los procesos y proyectos educativos que allí nos comprenden sino en el contexto

social amplio del cual es parte. La convocatoria a participar de este Congreso es una buena oportunidad para el intercambio colectivo entre universitarios que, al pertenecer a diferentes historias, geografías y culturas pueden mirar desde distintas perspectivas el futuro para evaluar el presente y aportar a sostener la esperanza de una sociedad y una educación necesarias para proyectos sociales alternativos.

Contexto y pretensión

Verano del 2012 en Argentina. Los medios de comunicación comentan la noticia de la *crisis europea*, exponiendo las grietas de un modelo, un modo de vivir y concebir la realidad y las relaciones que en ella se generan. Indagar *la realidad* e indagarnos dentro de ella desde un lugar, tiempo y espacio- particular connota la forma, el contenido de la acción epistémica y las propuestas de intervención educativas. Y es desde aquí, en América del Sur, desde mis prácticas de docente universitaria, que formulo estas preguntas

Son tiempos de indignación y esperanza. Los profesores no podemos estar ajenos a estos reclamos ni dejar de lado la extraordinaria posibilidad de re-pensar dónde estamos, con quiénes y para qué. Las preguntas pueden coincidir con las que emerjan en otros sujetos, ciudadanos de otras tierras, pero las respuestas, a pesar de la llamada *globalización*, serán diferentes. Es en este contexto, que se hace necesario volver a pensar éticamente la situacionalidad de la docencia universitaria hoy en Argentina y el mundo.

Estoy convencida que hay que reinstalar la discusión acerca de la dimensión ética de la docencia, por ser una acción evaluativa de reflexión individual y colectiva, que permite revisar, construir y fundar sentidos en las prácticas universitarias.

Los estudiantes como referentes

Ellos son un punto de referencia ineludible en las instituciones y co-autores del sentido de enseñar. Creo que el reconocimiento de su presencia y participación en el escenario educativo universitario nos interpela y demanda una reflexión ética particular. Deberíamos preguntarnos quiénes son, qué itinerarios de vida los condujo hacia la universidad; qué aspiraciones y representaciones tienen. Estos interrogantes me interpelan y demandan el análisis y revisión de mi propio espacio de construcción pedagógica.

Pensar la acción y reflexión desde una perspectiva ética significaría que los docentes e instituciones incluyamos a los estudiantes en el diseño y construcción de nuestras prácticas

universitarias, mediante una actitud dialógica, de escucha de nuestros alumnos para poder acompañarlos en los trayectos formativos y profesionales.

Como profesores universitarios, nos formamos en disciplinas reconocidas por la comunidad científica. Somos responsables no solo de su transmisión sino de acompañar a los estudiantes en su apropiación significativa, alertarlos de las implicancias éticas y políticas de su uso y crear, con ellos, las herramientas críticas para participar de proyectos sociales y políticos alternativos.

La dimensión ética en la práctica docente

Pensar la práctica docente es hablar de sujetos que se relacionan con las preguntas y metodologías propias del conocimiento científico pero también con aquellas de las cuales deben hacerse cargo por pertenecer a una época y una historia en diálogo con otros sujetos, generadores de silencios, deseos e interrogantes. La dimensión ética implica que el docente no sólo conozca su asignatura sino también que reflexione por qué, para qué y desde qué parámetros trabajará.

La dimensión ética significa preguntarnos sobre el sentido de lo que enseñamos e interrogarnos acerca de qué se va a hacer con ese conocimiento, quiénes se apropiarán de él. Es decir, hacernos cargo de que se enseña, aprende y se transfiere en sociedad.

Lo que intento sostener refiere a una perspectiva que considere a los docentes no en homogeneidad sino en su diversidad, con autonomía y responsabilidad en sus propuestas pedagógicas. Asimismo, nos remite a un colectivo universitario que en sus múltiples interacciones favorece las construcciones intersubjetivas y posibilita la independencia subjetiva de sus integrantes.

Es necesario que la universidad intervenga en temáticas sociales porque se espera de la academia algo más que discursos teóricos, más aún en tiempos donde se cuestionan los sentidos de pertenencia en sociedades fragmentadas (Hopenhayn y Soho, 2011).

La perspectiva ética que intento enunciar es que, cuando se construye conocimiento y se interviene en la realidad deberíamos preservar que las ideas puestas en acto nos incluyan y representen. Esto requiere de la progresiva construcción de *confianza* en las acciones y discursos superando individualismos propios de la academia, creados por celos intelectuales o prejuicios. Parafraseando a Zemelman, es esperable que sean los sujetos quienes se coloquen ante las circunstancias para construirlas.

Instituciones universitarias

Pertenecer a una institución nos posibilita conocerla e identificarnos con ella, pero dificulta la autocrítica respecto a los acontecimientos que allí se generan. No es fácil tener la vigilancia ética necesaria para resguardar las ideas de *igualdad* como principio y la *equidad* como garantía de oportunidades.

Asimismo reflexionar sobre la *justicia* nos permite pensar la diferencia entre lo *legal* y lo *legítimo*. Reconozco que la construcción colegiada de los actos educativos obligan al diálogo, el debate y los consensos para encontrar razones necesarias y aproximarnos a las prácticas justas en el espacio de lo público, Son actos políticos encarnados por sujetos a través de prácticas de *solidaridad* ante problemáticas que nos atañen como universitarios; de *generosidad* intelectual transparentando razones y modos de realizar nuestras búsquedas académicas que se transforman en acciones ante otros, y de *cooperación* y *colaboración*.

Una reflexión final: Hoy nuestra *responsabilidad* y *compromiso* se juega ante los estudiantes, las instituciones y la sociedad para intentar quebrar la tendencia de operar con la indiferencia ante las manifestaciones crecientes de las diferencias (Sennett, 2010) que se expresan en tensiones que van de la indignación a la esperanza.

Bibliografía

Bauman, Zygmunt (2005): *La modernidad líquida* Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Boaventura De Souza Santos (2009): *Una epistemología del SUR*. Editorial CLACSO- Siglo XXI. México.

Hopenhayn, M y Sojo, A (2011): *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas*. Siglo XXI Buenos Aires.

Sennett, R (2010) *El artesano*. Anagrama, Barcelona.

Zemelman H (2010): *Mentes del sur*. <http://www.youtube.com/watch?v=pP5XgHY-ZJQ>

6.3.4.

Título:

O desafio ético da avaliação no contexto da docência universitária

Autor/a (es/as):

Rios, Terezinha Azerêdo [GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores

Resumo:

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a necessidade da presença da ética no processo de avaliação realizado pelos professores no contexto da Universidade. Aborda, como ponto de partida, a especificidade do trabalho docente e da relação do ensino com as outras dimensões constituintes na instituição universitária: a pesquisa e a extensão. Constatando a ausência de uma formação pedagógica em um grande número dos docentes, neste texto procuramos explorar um problema que eles encontram com frequência, que diz respeito ao modo de avaliar o desempenho de seus alunos. A avaliação é apenas um dos componentes do trabalho desenvolvido pelos docentes, articulado à organização dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos que se propõem para o trabalho. Ela aparece, entretanto, como um elemento particularmente desafiador, uma vez que os professores vêm-se diante da necessidade de definir e explicitar critérios, de propor instrumentos que permitam proporcionar efetivamente a possibilidade de um olhar crítico sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, de construir juízos que apontem as características desse processo e dos resultados que são conseguidos. Avaliar significa conferir valor. Encontra-se em todo gesto avaliativo uma dimensão moral. Entretanto, nem sempre se localiza aí a ética, que ajuda a problematizar os fundamentos e a consistência dos valores envolvidos no processo de ensino e, mais particularmente, na avaliação desse processo. Recorrendo aos princípios éticos – o respeito, a justiça, a solidariedade – indagamos: qual é o valor da avaliação? A ética nos leva a romper com uma concepção de avaliação que a apresenta como medida e que considera apenas aspectos quantitativos do trabalho dos estudantes, deixando de lado a dimensão da qualidade ou subordinando-a a aspectos puramente técnicos. Trazer a ética para a avaliação significa apontar perspectivas de um trabalho docente que colabore na formação de profissionais competentes e cidadãos construtores de uma sociedade cujo horizonte seja o bem comum.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a necessidade da presença da ética no processo de avaliação realizado pelos professores no contexto da Universidade.

Constatando a ausência de uma formação pedagógica em um grande número dos docentes, procura-se enfocar um problema que eles encontram com frequência, que diz respeito ao modo de avaliar o desempenho de seus alunos.

A avaliação aparece como elemento desafiador, na medida em que os professores veem-se diante da necessidade de definir e explicitar critérios, de propor instrumentos que permitam proporcionar efetivamente a possibilidade de um olhar crítico sobre o processo de aprendizagem

dos estudantes, de construir juízos que apontem as características desse processo e dos resultados que são conseguidos.

A ética nos leva a romper com uma concepção de avaliação que a apresenta como medida e que considera apenas aspectos quantitativos do trabalho dos estudantes, deixando de lado a dimensão da qualidade ou subordinando-a a aspectos puramente técnicos. Trazer a ética para a avaliação significa apontar perspectivas de um trabalho docente que colabore na formação de profissionais competentes e cidadãos construtores de uma sociedade cujo horizonte seja o bem comum.

Docência na Universidade

A Universidade é um centro de produção de saberes e fazeres, espaço institucional de educação, em que se articulam – ou deveriam se articular – o ensino, a pesquisa, a extensão, com a finalidade de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária, voltada para o bem comum, para a realização pessoal e coletiva dos indivíduos que a constituem.

Aí nos deparamos com uma questão que convida à reflexão: embora a Universidade seja uma das modalidades de instituições *de ensino superior*, muitas vezes a docência é ali considerada como algo secundário, ou como algo para que não se exige um preparo e uma atenção especiais.

Não são poucos os que ainda acreditam que ser professor, na universidade, é apenas “transmitir conhecimentos”, “passar determinados conteúdos” que devem ser “armazenados” pelos alunos. Isso nos remete à crítica contundente de Edgar Morin que, recorrendo a Montaigne, afirma que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (Morin, 2000:21):

“Uma cabeça bem-feita” significa que, 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.

Que tipo de formação deve ter um professor para que não se disponha apenas a produzir “cabeças bem cheias”? Que tipo de saberes se conjugam no exercício de seu ofício?

Cunha e Leite (1996:74-75) nos lembram que

revitalizar o ensinar e o aprender na Universidade deveria ser mais que objeto de estudo de um projeto específico, mas uma preocupação constante de cada curso, de cada professor e estudante que deseja produzir o saber científico como conhecimento válido para a construção de uma sociedade melhor.

Essa preocupação, entretanto, ainda não se mostra presente em grande parte dos cursos de nossas universidades. A atenção ao caráter pedagógico do trabalho do docente parece ser algo que se atribui – ou que é restrito – ao espaço dos cursos de licenciatura ou das faculdades de educação. Aponta-se, portanto, o desafio de problematizar essa visão equivocada, refletindo sobre a formação e, mais especificamente, sobre a prática docente do professor universitário.

Um trabalho docente de boa qualidade é o que se denomina um trabalho competente. Vale, então, explicitar as dimensões da competência dos professores – técnica, estética, política e ética. Para ser qualificado de competente, o trabalho requer do professor, além do domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, a exigência do conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, e da responsabilidade e do compromisso necessários para a construção da cidadania e do bem comum (RIOS, 2010).

Avaliação e ética

Pode-se verificar a existência de professores que possuem um domínio seguro do saber específico de sua área, mas encontram dificuldade em partilhá-lo com os alunos, deparam-se com limites na organização de seus planos de aula e, principalmente, de uma proposta de avaliação.

Avaliar significa conferir valor. Encontra-se em todo gesto avaliativo uma dimensão moral. Entretanto, nem sempre se localiza aí a ética, que ajuda a problematizar os fundamentos e a consistência dos valores envolvidos no processo de ensino e, mais particularmente, na avaliação desse processo. Recorrendo aos princípios éticos – o respeito, a justiça, a solidariedade – indagamos: qual é o valor da avaliação?

A avaliação deve estar presente no contexto escolar como um olhar crítico que acompanha o desenvolvimento do trabalho, com o propósito de ampliar sempre a sua qualidade. É assim que ganha sentido um processo de avaliação: uma constante reflexão sobre o trabalho, para aprimorá-lo cada vez mais. *Avaliar para crescer*, portanto. Isso pressupõe definir princípios, em função de objetivos que se pretendem alcançar e implica um compromisso dos sujeitos envolvidos na direção dos objetivos.

Como afirma Dias Sobrinho (2002:37),

a avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela

*produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma.
Tem uma profunda dimensão pública.*

A avaliação não é, portanto, algo isolado da organização curricular, é elemento constituinte dessa organização. Por isso mesmo é que se insiste no caráter processual e contínuo da avaliação, no seu caráter *formativo*. E ele poderá ser efetivamente qualificado como tal na medida em que aí esteja presente a ética.

Referências bibliográficas

- Cunha, Maria Isabel da & Leite, Denise B. C. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas: Papirus.
- Dias Sobrinho, José. Educação e avaliação: técnica e ética. In Dias Sobrinho, José & Ristoff, Dilvo (Orgs.) (2002). *Avaliação democrática: Para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular.
- Morin, Edgar. (2000). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rios, Terezinha A. (2010). *Compreender e ensinar – Por uma docência da melhor qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez.

8

Modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior

Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior

8.1.

Título:

Universidade e escola: espaços de construção do conhecimento profissional

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

André, Marli [PUC SP]

Resumo:

As novas exigências do trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que os conhecimentos veiculados nos cursos de formação inicial não oferecem respostas adequadas para os desafios enfrentados pelos docentes em sua prática cotidiana, colocam em questão a atuação da universidade na formação dos professores. A percepção da falta de conexão entre a formação oferecida pela universidade e o campo da prática tem levado ao delineamento de estudos e de programas que visam aproximar universidade e escola como campos de produção de conhecimentos profissionais.

O propósito desse simpósio é discutir dados de pesquisas que têm o foco na articulação entre universidade e escola como espaços de construção dos conhecimentos profissionais docentes.

O trabalho de Maria do Céu Roldão analisa a percepção de mentores sobre um programa de formação, implementado em Portugal nos anos 2009-2010. A pesquisa se valeu de registros escritos dos mentores para analisar as implicações do programa na construção de conhecimentos profissionais e nas práticas de ensino de professores em início de carreira. O trabalho tem o foco numa proposta inovadora de apoio aos professores iniciantes.

O Trabalho de André, Ambrosetti, Hobold, Almeida e Calil discute as percepções de estudantes, que cursavam os últimos períodos do curso de licenciatura de sete Instituições de Ensino Superior do Brasil, sobre os conhecimentos e práticas curriculares vivenciadas no curso. Os dados indicaram a valorização, por parte dos estudantes, de participação em atividades que favorecem a aproximação com a realidade escolar, como o estágio, os projetos de extensão, a monitoria, as atividades de iniciação científica e de pesquisa.

O trabalho de Giseli Cruz analisa a percepção de professores formadores sobre os conhecimentos didáticos e sobre o ensino de Didática nos cursos de formação de professores. Os dados foram coletados no âmbito de uma pesquisa com 40 professores de Didática de três universidades do estado do Rio de Janeiro, Brasil. Os depoimentos colhidos em entrevistas e nos grupos de discussão indicaram que quando o professor formador teve experiência de ensino na escola básica, favorece a

aproximação dos futuros professores à realidade da escola. Os dados apontaram como um dos desafios no ensino de Didática enfrentar a problemática da relação teoria prática e revelaram a dificuldade expressa pelos formadores de definir e praticar uma Didática fundamental, que articule as dimensões humana, técnica e socio-política.

O trabalho de Passos e Marquesin argumenta que diferentes espaços de formação como a Universidade, a escola, a sala de aula e os grupos de discussão sobre as atividades de estágio podem se transformar em lugares de formação. A pesquisa envolveu grupo de discussão com 12 alunos de Pedagogia e narrativas dos estudantes sobre as atividades de estágio. Os dados da pesquisa indicaram que as discussões sobre as atividades de estágio, decorrentes das narrativas e do grupo de discussão contribuem com conhecimentos que aproximam os futuros professores da prática pedagógica das escolas.

Palavras-chave:

Articulação universidade - escola; conhecimento profissional docente; conhecimentos pedagógicos.

8.1.1.

Título:

A contribuição das práticas curriculares de licenciatura na construção dos conhecimentos profissionais docentes: A perspectiva dos estudantes

Autor/a (es/as):

André, Marli [PUC SP]

Ambrosetti, Neusa Banhara [UNITAU]

Hobold, Márcia de Souza [UNIVILLE]

Almeida, Patrícia Albieri [FCC/Mackenzie]

Calil, Ana Maria Gimenes [UNITAU]

Resumo:

Um grande desafio no trabalho dos docentes universitários é a formação do novo aluno que ingressa nas licenciaturas – jovens provenientes de classes sociais emergentes, egressos do sistema público de ensino, com menor acesso a bens culturais e dificuldades no desempenho escolar. Em seu ingresso profissional esses formandos vão se defrontar com novas demandas e maiores exigências colocadas à docência na sociedade contemporânea. A partir dessa problemática, o presente estudo discute dados de uma pesquisa que objetiva analisar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso de licenciatura para a construção do conhecimento profissional dos estudantes, futuros professores. Na abordagem metodológica recorreu-se aos grupos de discussão como fonte principal de coleta de

dados. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes que cursavam os últimos períodos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Matemática e Biologia, em sete instituições de ensino superior localizadas em diferentes regiões do Brasil, no ano de 2010. Os dados indicam a importância das atividades curriculares organizadas e orientadas que favorecem o conhecimento e a aproximação do aluno com a realidade escolar, tais como a participação em projetos de extensão, experiências de monitoria e atividades de iniciação científica e pesquisa. Ainda que sob diferentes formas, as práticas curriculares valorizadas pelos estudantes são aquelas que proporcionam observação ou vivência de experiências docentes bem-sucedidas, indicando possibilidades de sucesso profissional. Ao inserir o aluno no ambiente escolar em situações favoráveis ao desempenho profissional tais práticas contribuem decisivamente para a construção dos conhecimentos profissionais e identificação com a docência.

As transformações sociais e culturais que vêm modificando o papel da escola e dos professores colocam novas exigências ao trabalho docente, e por consequência à formação dos professores.

Estudo sobre o trabalho docente dos professores dos cursos de licenciatura (ANDRÉ et al., 2010) mostrou que um conjunto de mudanças do mundo contemporâneo, incluindo as reformas educativas alteraram não apenas as instituições e contextos organizacionais, mas também as práticas de sala de aula e os próprios professores.

Professores formadores de quatro universidades públicas, privadas e comunitárias de diferentes regiões do país foram unânimes ao afirmar que um grande desafio do seu trabalho docente era lidar com o “novo” aluno dos cursos de licenciatura: jovens provenientes de classes sociais emergentes, egressos do sistema público de ensino, com acesso restrito aos bens culturais e com muitas defasagens na sua trajetória escolar. Os depoimentos dos formadores revelaram tentativas as mais variadas para mobilizar os estudantes, que em geral ingressam na universidade muito jovens, buscam uma qualificação rápida, sem muita disposição para estudos aprofundados e com grandes reservas quanto a permanecer no magistério (ANDRÉ et al., 2010). Esses dados instigaram a realização de nova pesquisa para conhecer quem são os estudantes que buscam os cursos de formação inicial, quais suas expectativas, crenças, valores e concepções sobre a profissão docente e que conhecimentos julgam mais importantes na sua formação (ANDRÉ et al. 2011).

Como destaca Tardif (2002) os processos de aprendizagem dos alunos, futuros professores, constituem referências importantes quando do seu ingresso na docência. Investigar e compreender esses processos, analisando as propostas dos cursos de licenciatura a partir do ponto de vista dos estudantes sobre a própria formação, pode revelar aspectos importantes da

dinâmica de funcionamento do processo de formação inicial dos docentes e oferecer elementos fundamentais para o seu redimensionamento.

A construção do conhecimento profissional nas licenciaturas

Os cursos de licenciatura têm um papel fundamental na socialização profissional e na construção da profissionalidade docente. É o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos.

A formação inicial tem, assim, um peso considerável no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor. No entanto, historicamente, os cursos de formação docente enfrentam o desafio de possibilitar um saber-fazer prático, racional e fundamentado que possibilite a ação em situações complexas de ensino, bem como em relação às formas de estar na docência, de exercer e viver a profissão num ambiente organizacional estruturado, o que remete à questão da profissionalidade. Cabe perguntar então até que ponto os cursos de formação inicial vêm favorecendo a construção dos saberes profissionais e a constituição da profissionalidade docente.

Profissionalidade é um conceito polissêmico, que comporta diferentes aspectos e tendências, e emerge no contexto das discussões sobre a profissão docente e a profissionalização dos professores.

Um dos primeiros autores que discute o conceito no campo da educação é Gimeno Sacristán (1995, p.65), referindo-se à profissionalidade como “a afirmação do que é específico da acção docente, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O autor destaca que este é um conceito em permanente elaboração, que deve ser entendido em função do contexto sócio histórico em que é analisado.

Mais recentemente Morgado (2011) analisa a profissionalidade numa perspectiva mais ampla, situando-a na confluência do saber profissional e da identidade profissional. Apoiando-se nas discussões de Roldão (2005) e Moreira (2010), o autor observa que a profissionalidade implica a capacidade de mobilizar os conhecimentos conteudinais e didáticos necessários para a ação de ensinar, compreender os sentidos do processo de aprendizagem em suas relações com a escola e a cultura, apropriar-se dos valores e da cultura profissional, identificando-se com a profissão e desenvolvendo um sentimento de pertença ao grupo profissional. Para o autor, a profissionalidade é um processo que “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (MORGADO, 2011, p. 799). Nesse sentido, aproxima-

se da idéia de desenvolvimento profissional, entendido como um “processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente” (MORGADO, 2011, p. 796).

Roldão (2005, p.108) uma das autoras que serve de referência para as discussões de Morgado entende a profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”.

Roldão (2005) identificou um conjunto não uniforme de elementos que seriam os caracterizadores ou descritores da profissionalidade docente e que ela resume em quatro grupos:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109).

A autora considera que o caracterizador distintivo do docente “relativamente permanente ao longo do tempo embora contextualizado de diferentes formas é a *ação de ensinar*”. Para Roldão (2007), essa função definidora do profissional professor, que é o ensino, não reside em “passar” um saber, mas, sobretudo, em criar condições para que o outro aprenda e se aproprie de algo. Ela argumenta que não basta pôr a informação disponível para que o outro aprenda, é preciso que alguém a organize e mais do que isso, que estructure um conjunto de ações que levem o outro a aprender, o que requer um vasto campo de saberes.

Em lugar de falar em *prática docente*, Roldão prefere a expressão *ação de ensinar*, que é fundada no domínio seguro de um saber que emerge dos vários saberes formais e dos saberes experienciais. Para ela, o docente profissional é “aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p.101).

Como a autora, entendemos que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Assim, na atividade docente há inúmeros fatores implicados, inclusive a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido.

Essa especificidade de saber transformar o conhecimento do conteúdo em ensino, ou seja, de saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente reforça o estatuto de profissionalidade, “[...] porque a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros atores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (ROLDÃO, 2005, p. 117). Dito de outra forma, isso significa que o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente, ou seja, a existência de conhecimentos profissionais que são mobilizados no exercício da profissão.

Dentre os vários autores que estudam os conhecimentos profissionais, têm-se as pesquisas de Shulman (2004) que ajudam a analisar a base de conhecimento profissional para o ensino. Para o autor o conhecimento que está na base do ensino vai além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino.

Shulman desenvolveu suas pesquisas tendo como foco as seguintes questões: Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos combinados, formam uma base de conhecimentos?

Shulman e seus colaboradores dedicam-se a investigar como os professores se tornam capazes de compreender a disciplina por si, elucidando-a de novas formas, reorganizando, promovendo atividades e emoções, utilizando metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações, de modo que o conteúdo possa ser aprendido pelos alunos.

Em suas investigações, Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular Knowledge* (conhecimento curricular).

O *conhecimento do conteúdo da matéria* ensinada refere-se às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados. Assim, o domínio da estrutura da disciplina não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Já o *conhecimento pedagógico da matéria* consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações,

exemplos, explicações e demonstrações. A ênfase está nas maneiras de apresentar e reformular o conteúdo de tal forma que ele se torne compreensível pelos alunos.

Este é também o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo em específico. Assim, o *conhecimento do conteúdo pedagógico* 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.

Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman considera o *conhecimento pedagógico da matéria* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem, tanto na pesquisa, como nos saberes oriundos da prática docente.

O *conhecimento curricular* dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.

A interdisciplinaridade curricular como atribuição profissional dos professores também é evidenciada por Shulman. Nesse caso, o autor destaca a habilidade do professor de relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição em tópicos ou assuntos a serem discutidos simultaneamente em outras disciplinas.

Os estudos realizados por Shulman (1986; 1987; 2004) permitiram entender que o ensino começa com um ato da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho, e, então, passa por um processo de reflexão, reestrutura-se, 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.

A esse respeito Roldão (2005) afirma que não basta o professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo de aprendizagem, para que decorra uma articulação entre esses vários elementos. São múltiplos os fatores que interferem numa situação concreta de ensino, daí a necessidade de um olhar atento às tensões que cercam a prática profissional dos docentes e, mais especificamente, às questões referentes à sua profissionalidade.

Parece ser consenso que esse conhecimento profissional se desenvolve ao longo da carreira, mas, como ressalta Imbernón (2004), é na formação inicial que o futuro professor deve aprender as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado.

Investigar se e como as condições para a construção desses conhecimentos estão presentes nas práticas curriculares dos cursos de formação parece-nos fundamental para que se possa delinear

estratégias de intervenção calcadas na realidade dos cursos e voltadas ao aperfeiçoamento cada vez mais efetivo dos processos formativos. Na análise dos dados obtidos no presente estudo busca-se compreender, a partir dos discursos dos licenciandos, o papel das diversas disciplinas e atividades curriculares das licenciaturas na construção dos conhecimentos profissionais dos estudantes, contribuindo para a constituição da sua profissionalidade.

Procedimentos metodológicos

Tendo em vista o propósito de investigar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso para a construção do conhecimento profissional dos estudantes, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos e para a elucidação da dinâmica do curso de formação.

Os sujeitos da pesquisa são os estudantes que cursavam os últimos períodos do curso de licenciatura nos anos de 2010 e 2011, em sete instituições (duas públicas, quatro comunitárias, uma privada), localizadas nos estados do Sul, Sudeste e Nordeste do país. Os cursos de licenciatura estudados foram os de Pedagogia, Letras, História, Matemática e Biologia.

A fonte principal de coleta de dados foi o grupo de discussão, que na perspectiva de Flick (2004) possibilita levantar opiniões e atitudes sobre assuntos variados, inclusive os que são tabu, e permite, pela interação entre os pares, criar uma situação mais próxima da vida cotidiana do que a entrevista comum. As discussões em grupo, nas palavras do autor, “podem revelar como as opiniões são geradas, e sobretudo alteradas, defendidas e suprimidas no intercâmbio social” (p. 130).

Segundo Weller (2010), o grupo de discussão favorece a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões de mundo e suas representações. A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, pois os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões. Como método de coleta de dados pareceu ser muito adequado nesta pesquisa por permitir reunir alunos formandos que vivenciaram o mesmo percurso formativo, compartilhando aspectos comuns, mas ao mesmo tempo, mantendo características próprias decorrentes de suas trajetórias de vida e de escolarização, classe social, gênero, religião. O grupo de discussão fomenta o diálogo e as trocas coletivas que podem favorecer a evocação de fatos, pessoas, situações que foram significativas no curso de formação. Pode-se, assim, captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada.

As sessões dos grupos de discussão foram realizadas com estudantes de um a três cursos de licenciatura de cada instituição, com formandos que estavam atuando ou não na docência. Os grupos foram formados por 7 a 10 pessoas e tiveram a duração de uma hora e meia a duas horas.

Os grupos de discussão foram realizados com a participação de pelo menos dois pesquisadores, um atuando como moderador e o outro como observador-relator. Essas anotações foram necessárias para registrar o contexto das falas (quem falava o quê), acompanhar a cadeia de interação, a linguagem, as manifestações não-verbais, as confusões, etc. O registro da sessão também foi feito por meio de gravação em áudio, sendo utilizados dois gravadores para garantir a completa cobertura dos dados.

Antes do início do grupo foi solicitado aos participantes que respondessem um questionário de caracterização que também incluía perguntas sobre a atividade profissional que vinham exercendo no momento.

A dinâmica de discussão seguiu um roteiro, organizado em três momentos, com questões para aquecimento, questões centrais e questões de encerramento. Para cada um desses momentos foram formuladas questões abertas e lembretes para aspectos considerados importantes.

O local e horário das sessões foram definidos com antecedência, atendendo às necessidades e possibilidades dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual concordavam com a participação na pesquisa e autorizavam a gravação da discussão.

Na análise dos dados, são destacados e discutidos aspectos que se mostraram mais significativos nos vários grupos estudados.

Os alunos de licenciatura

Apesar de serem incipientes os estudos sobre o perfil dos estudantes de cursos de licenciatura no Brasil, a análise do perfil dos estudantes de cada curso e instituição que compuseram o presente estudo confirma o que pesquisas recentes têm apontado: o perfil socioeconômico e cultural de quem escolhe o magistério tem se alterado nos últimos anos. A descrição dos professores como uma categoria profissional relativamente homogênea, proveniente, em sua maioria, dos estratos médios da população (GATTI; BARRETO, 2009) não corresponde mais à atual realidade. Tem-se observado um processo significativo de ascensão de uma nova geração ao nível de escolaridade superior. Essa mudança de perfil traz implicações para os cursos de licenciatura (ANDRÉ et al, 2009) que estão tendo que lidar com um novo *background* cultural dos estudantes.

No caso do presente estudo, apesar de algumas diferenças relacionadas às diferentes características das instituições investigadas, pode-se dizer que os alunos participantes situam-se, em sua maioria, nos extratos socioeconômicos emergentes, que poderiam ser identificados com a chamada “nova classe trabalhadora”. Observam-se diferenças nas características socioeconômicas de alunos de diferentes cursos: de maneira geral, poder-se-ia situar os alunos

de Pedagogia nos extratos mais pobres dentro dessa classe, enquanto os alunos de outras licenciaturas são provenientes de famílias de maior poder aquisitivo.

Em sua análise sobre esta nova classe trabalhadora, que denomina “batalhadores brasileiros”, Souza (2010) observa que as classes sociais não podem ser definidas apenas pela renda e pelo consumo, mas por um estilo de vida e uma visão “prática” de mundo que se materializa em escolhas, comportamentos e atitudes cotidianos. O autor destaca que enquanto os jovens das classes médias podem dedicar um período da vida unicamente ao estudo, os jovens desta nova classe têm que conciliar o estudo à necessidade do trabalho, de modo que suas escolhas profissionais, são “escolhas ‘pré-escolhidas’ pela situação e pelo contexto” (SOUZA, 2010, p. 51). São definidas pela necessidade de sobrevivência, ou seja, tendem a ser pragmáticas e orientadas pelas necessidades econômicas. Entendemos que, apesar de algumas diferenças entre alunos dos diversos cursos e instituições, esta análise é pertinente para caracterizar os licenciandos dos cursos analisados. Para muitos deles, a licenciatura não foi uma opção desejada, mas a escolha possível em face das condições socioeconômicas familiares. Os cursos de licenciatura são de mais fácil acesso e têm mensalidades mais baratas em relação aos outros cursos.

Apesar disso, o acesso à universidade reveste-se de grande importância para os alunos investigados. O depoimento abaixo resume inúmeras outras falas e dá a medida do significado do curso universitário para estes alunos:

Eu acho que é um grande desafio quem chega em uma faculdade, e consegue aguentar até o 4º ano. Eu acho que quem está na sala do 4º ano merece palmas, pois eu acho que a pessoa que trabalha o dia todo, chega aqui e tem que assistir e prestar atenção na aula, já cansado, chega em casa e estuda mais ainda, para no outro dia ter que levantar cedo e começar tudo novamente, merece palmas. Eu acho que quem chega tão longe, é guerreiro mesmo. Conteúdo é sempre importante, pois vai ser o nosso ganha-pão depois, mas eu acho que a experiência da faculdade, como um todo, é uma experiência que transforma a cabeça da pessoa. Eu terminei o meu 2º grau e nem imaginava que eu iria fazer uma faculdade. Eu nem sabia que existia a universidade federal. Eu fui criado pela minha mãe e a minha família não tinha muita informação; não tinha muita cultura nesse sentido. Eu trabalhei em vários lugares, como empresa, que é um trabalho bem pesado. Eu nunca imaginei que eu chegaria até aqui, no final de um curso de graduação. Se eu conseguir superar isso, eu sei que eu posso enfrentar outros desafios e chegar até o final. Essa foi só uma etapa de tantas outras que eu vou superar ainda. Eu acho que essa mudança de visão de mundo é muito importante. Tudo isso é a universidade que proporciona (sic, Estudante do curso de Ciências Biológicas).

A fala do aluno mostra que a experiência universitária é percebida como uma realização pessoal e social, mas também como uma possibilidade de ascensão profissional. As características socioeconômicas conferem aos alunos participantes do estudo uma postura pragmática em relação às perspectivas profissionais: são jovens atentos às possibilidades de trabalho conferidas pelo curso, preocupados com o seu futuro profissional. Um aspecto comum aos alunos dos diferentes grupos é a percepção da docência como uma atividade profissional que oferece maior facilidade de acesso e a estabilidade de um cargo público. Em suas análises sobre o curso de licenciatura esses aspectos são considerados:

[...] então eu pretendo sim estudar pra concurso, quando tiver concurso pra professor, pra sair do que eu estou, uma coisa segura, porque eu preciso do dinheiro, então eu vou fazer a pós que eu falei que eu tenho vontade, agora pra dar aula, vai ser só a partir no momento que eu passar num concurso e tiver certo. (Estudante do curso de Letras)

Claro que de imediato eu vou dar aula. [...] Mas no futuro você pode ir caminhando para aquilo que você realmente quer fazer e aí sim... São degraus, né? Você tem que ir subindo. (Estudante do curso de História)

A aprovação em concurso público e o ingresso na carreira docente em escolas estaduais ou municipais é uma perspectiva desejada, especialmente porque para esses extratos da população os salários regionais começam a ser percebidos como mais atraentes em face de outras possibilidades profissionais disponíveis. Mesmo aqueles que não colocam a docência como objetivo profissional manifestam a intenção de exercê-la por um período, como meio de viabilizar objetivos futuros.

A leitura dos dados na análise apresentada a seguir deve ser entendida na perspectiva desses sujeitos, que valorizam a educação e fazem grandes esforços para manter-se na universidade; contam com o apoio das famílias, mas na maioria dos casos trabalham durante o curso para complementar o financiamento dos estudos. Em sua maioria fazem parte da primeira geração familiar que tem acesso ao ensino superior. São alunos que às vezes trazem dificuldades da escolarização básica, feita na maioria dos casos em escolas públicas, mas uma vez ingressando na universidade e percebendo essas limitações mostram-se dispostos a esforços e buscam ajuda para superar as dificuldades observadas. Por isto mesmo, nutrem grandes expectativas em relação ao curso universitário e às perspectivas e possibilidades profissionais que esta formação irá lhes oferecer.

O curso de licenciatura como espaço de construção do conhecimento profissional

As análises dos diferentes grupos permitem identificar elementos que contribuem para a construção do conhecimento profissional no curso de licenciatura e por outro lado, fatores que comprometem a formação profissional. Esses aspectos estão relacionados à forma de organização curricular dos cursos, à importância atribuída aos diferentes componentes curriculares, à atuação dos formadores, às possibilidades de desenvolver atividades de pesquisa, extensão ou monitoria proporcionadas pelos cursos. As diferentes características dos alunos de licenciatura nas instituições analisadas, como a maior ou menor presença de alunos que já exercem a profissão ou desempenham atividades docentes não formais – caso dos estágios remunerados – a faixa etária e a condição socioeconômica dos alunos, as motivações e perspectivas profissionais que os levaram a ingressar na licenciatura, entre outras, também afetam o aprendizado da docência.

Na sequência serão abordados dois aspectos que se mostraram especialmente significativos nos dados coletados: a) o papel central dos professores formadores, que constituem fontes de referência para posturas e atitudes em relação à profissão e cujas práticas pedagógicas são apropriadas pelos alunos como modelos do trabalho docente; b) a organização curricular dos cursos e a importância das disciplinas e outras experiências curriculares que vão além das situações de sala de aula, com destaque para os estágios, além da participação em atividades como monitoria, iniciação científica e algumas iniciativas que favorecem a aproximação do aluno da realidade escolar.

A atuação dos formadores

Um aspecto comum nas discussões dos diversos grupos das diferentes instituições participantes da pesquisa refere-se ao papel central do professor formador no processo de constituição da profissionalidade docente. Os estudantes destacam a competência dos professores como essencial para a qualidade do curso e para o aprendizado da docência:

Primeiro, pra mim, foi a qualidade dos professores, e isso foi marcante. E aí, a experiência que eles passaram pra gente. (Estudante do curso de Pedagogia)

[...] acho que o que mais marcou, foi, eu não sei como colocar, mas é o exemplo que os professores nos dão. De que eles chegavam à sala de aula 15 para as 10 da noite, todos os alunos praticamente dormindo, todo mundo acabado, e os professores que vinham, sempre na última aula, sempre com aquela energia. Por exemplo, o P, ele chega todo aceso assim, pra dar aula e, é super dinâmico. Acho que isso é que dá vontade da gente, que faz a aula contribuir assim. (Estudante do curso de Pedagogia)

Ao discutirem a maior ou menor contribuição das diferentes disciplinas para sua formação, observa-se a clara vinculação entre a atuação do formador e a valorização da disciplina ministrada por ele na formação do aluno:

[...] eu acho que isso depende muito do professor, pra mim os cursos mais relevantes que houve, dos quais eu estou levando mais conhecimento, do curso de Língua Portuguesa, do curso de Literatura... (Estudante do curso de Letras).

[...] uma professora que me marcou muito, foi a professora [...], de Genética, pela maneira que ela dá aula, pelo assunto e pela bondade. Lógico que você tem vários professores, mas essa foi uma matéria que me marcou bastante (Estudante do curso de Biologia).

Estes depoimentos evidenciam o papel central do professor formador na profissionalidade dos futuros professores. São os mestres modelos que, com sua forma específica de dar aula e de se relacionar, contribuem efetivamente para a aprendizagem dos licenciados, assim como deixam marcas indelévels para a sua profissão.

A importância da atuação do formador é confirmada quando os alunos se referem às disciplinas que pouco contribuíram para sua formação, observando que não são as matérias em si que são menos importantes, mas a forma como foram ministradas, por docentes desinteressados, sem a necessária experiência ou mesmo sem conhecimento da área:

Eu acho assim que algumas coisas que acontecem aqui é... Como você vai acreditar no que você faz se as atitudes não mostram credibilidade? Na educação, compromisso com isso. Colocam professores que não tem capacidade, não, capacidade é muito forte, mas que não tem potencial pra dar aula, pra dar a disciplina (Estudante do curso de Pedagogia)

Acho que todas as disciplinas possuem sua importância. O que faltou foi o comprometimento do professor e, até em alguns, falta de preparo. (Estudante do curso de História)

Porque são dadas desinteressadamente por professores desestimulantes (Estudante do curso de História)

Um aspecto que se destaca nas falas é a vinculação da importância de determinada disciplina à atuação do formador que trabalha aquele conteúdo, ou seja, o trabalho do professor formador é essencial não apenas na aprendizagem do conteúdo disciplinar, mas na relação que o aluno estabelece com o conhecimento daquela área.

Roldão (2005, p. 117) enfatiza a importância da atuação do professor como responsável pela mediação entre o saber e o aluno: “o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. Essa afirmação remete à especificidade da função do professor, que caracteriza sua profissionalidade: ser capaz de organizar a ação de ensinar de forma que os conteúdos possam ser aprendidos pelos alunos. Mas lembra também a dimensão relacional envolvida na docência, a “inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente” (ROLDÃO, 2007, p. 97). Os depoimentos dos diferentes grupos deixam clara a importância dessa mediação, bem como a estreita relação entre as dimensões pessoal e profissional no trabalho dos formadores. Aspecto citado pelos licenciandos de todas as instituições é a importância atribuída à relação afetiva que o formador estabelece com os alunos, sem que se perca o rigor e a postura profissional.

Os participantes revelam um olhar atento à atuação profissional dos professores. Os aspectos positivos destacados pelos estudantes dizem respeito ao preparo do formador para ensinar, expresso em aulas organizadas, com coerência entre o proposto e o realizado, evidenciando domínio do conteúdo e habilidade para favorecer o aprendizado do aluno e utilizando uma sistemática de avaliação condizente com o trabalho da disciplina. Destacam-se em várias falas a apropriação dos “modelos” e formas de atuar dos formadores, que são percebidos como fontes de referência para as práticas pedagógicas dos licenciandos.

O aspecto que gostei foi o de estar reproduzindo, absorvendo os modos dos professores. [...] Eu acho que a gente absorve essa prática [...] porque é tanto contato que a gente acaba transformando em forma de cria mesmo. Nós nos transformamos em seguidores... (Estudante do curso de História)

Da mesma forma, há um olhar crítico sobre as aulas de alguns professores, que são vistos como modelos “pelo avesso”, ou seja, oferecem exemplos de como não deve ser o trabalho do formador. São citadas a falta de planejamento das aulas e as formas de trabalho repetitivas, baseadas apenas na leitura de textos, a falta de domínio do conteúdo ensinado, o despreparo para ensinar. As críticas estendem-se às condições institucionais, que levam professores a lecionarem disciplinas para as quais não possuem a necessária formação:

[...] falaram dos professores que às vezes, o professor chega aqui e o professor não domina a matéria, mas até que ponto é culpa do professor? Porque às vezes, a gente vê

que um professor dá várias disciplinas, mas ele tem que dar a disciplina. Mas e quem é que faz, quem é que organiza essa grade? Enfim, quem é que organiza? [...] Os nossos professores, a gente vê que jogam pra eles determinadas disciplinas, e aí, ele corre atrás do jeito que ele pode, às vezes, o foco de pesquisa dele é outro, ele faz o que ele pode, enfim, às vezes, ele é bem sucedido e às vezes, não. E a gente se prejudica mas assim, eu sinto uma falta de respeito mesmo (Estudante do curso de Pedagogia)

É um ponto até delicado para falar, mas acho que tem que ser falado. É que alguns professores poderiam mudar um pouquinho a didática, um pouquinho não, bastante! [...] alguns professores parecem que estouraram como pipocas como mestres e doutores e não passaram por essa vida acadêmica que a gente tá passando agora. Como é difícil pra gente trabalhar o dia inteiro e chegar aqui cansado, ter que assistir aula, acho que os professores tinham que mudar um pouquinho esse modo de dar aula, a ação mesmo de dar aula. ... (Estudante do curso de História)

As falas acima apontam uma questão preocupante em relação aos docentes das licenciaturas, relativas às condições de trabalho que por vezes obrigam um professor a trabalhar conteúdos com os quais não tem familiaridade, bem como a falta de experiência e o desconhecimento de alguns professores em relação à realidade da educação básica.

Como destaca Cunha (2012), a ampliação do ensino superior tem trazido para as universidades, docentes que passaram por cursos de mestrado ou doutorado que os preparam para a pesquisa e privilegiam o aprofundamento de um tema de estudo, mas não os qualificam para o exercício da docência, especialmente para o atendimento a estudantes provenientes de classes sociais menos favorecidas e com lacunas na sua formação.

Os dados do presente estudo evidenciam o papel fundamental exercido pelo formador dos cursos de licenciatura na constituição da profissionalidade docente e corroboram resultados já indicados em outras investigações. Pesquisa realizada por André (2010) que teve como foco o trabalho do professor formador que atua nos cursos de licenciatura, já mostrava que o professor desses cursos não só contribui para o desenvolvimento de competências profissionais de futuros professores, como exerce influência na forma como estes compreendem o seu papel.

Assim, a contribuição das disciplinas e atividades curriculares para a construção do conhecimento profissional dos alunos está estreitamente vinculada à atuação do professor formador, considerando desde as escolhas teóricas e metodológicas, a organização das sequências didáticas e do processo de avaliação até o desenvolvimento da aula propriamente dita, momento marcado pela interação entre professor, aluno, conhecimento e o contexto que os envolve no processo de ensinar e aprender.

A organização curricular dos cursos e a construção do conhecimento profissional

Em seus depoimentos, os alunos dos diferentes grupos e instituições discutem o papel dos cursos de licenciatura na construção de seus conhecimentos profissionais a partir da contribuição das disciplinas cursadas, do estágio e da prática de ensino, da participação em atividades de pesquisa, extensão e monitoria, entre outras.

Um ponto comum, destacado por todos os grupos, é a valorização da possibilidade de articular teoria e prática nas situações de aprendizagem, de forma que as proposições teóricas, geralmente mais recorrentes na formação acadêmica, alcancem maior significado na sua interface com a prática docente. Esta relação é, sem dúvida, um dos grandes dilemas da formação de professores e tem sido objeto de questionamento entre profissionais da educação e pesquisadores da área. As falas a seguir evidenciam a importância atribuída pelos licenciandos a esse aspecto, ao discutirem a contribuição das disciplinas na sua formação:

Porque elas conseguiram-me levar à prática em sala de aula, o que poderia ser usado verdadeiramente e não apenas teorizando. Acho importante a teoria, mas para o professor, a prática é essencial. (Estudante do curso de Pedagogia)

Não considero que as disciplinas não contribuíram para minha formação. Todas são importantes. O que quero dizer é que poderiam contribuir mais, se relacionassem mais a teoria com a prática. (Estudante do curso de Pedagogia)

Às vezes, eu sinto assim, que parece que a gente é ensinado só a teoria assim, a se importar mais com a teoria, na prática... porque na prática a gente não vê essa relação da teoria e prática, na prática nada acontece. (Estudante do curso de Pedagogia)

Observa-se nas explicações apresentadas pelos estudantes que as disciplinas melhor avaliadas são aquelas que estabelecem a conexão entre a teoria e a prática; ao contrário, as disciplinas consideradas piores são aquelas que não promovem essa articulação. Assim, é possível depreender que a possibilidade de teorização da prática é considerada essencial para avaliar a contribuição das disciplinas na sua formação profissional, visto que os fatores apontados pelos alunos são permeados por aspectos referentes a essa difusa relação.

Ao discutir essa questão Roldão (2007, p. 98) destaca que nesta interface teoria-prática situam-se “as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores”. A autora lembra que a atividade de ensinar foi praticada muito antes da produção de conhecimentos sistematizados sobre o ensino, o que confere à atividade docente uma inevitável “*praticidade*”, comum às atividades sócio práticas, mas que não pode ser confundida com um “saber fazer” desprovido de saber

teórico. Ao discutir a complexidade dessa relação, Roldão afirma que é preciso superar a visão desses dois campos como entidades separadas, para compreendê-los como domínios que se integram no saber profissional requerido pela função de ensinar:

“[...] o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Por isso mesmo, o saber profissional tem que ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

A afirmação de Roldão nos oferece referências para analisar diferentes situações curriculares desenvolvidas nos cursos, no sentido da integração teoria-prática. Nessa perspectiva, o estágio deveria ser um espaço especialmente favorável para a construção dessa relação, na medida em que, como ressaltam Pimenta e Lima (2004) seria o elemento integrador do corpo de conhecimentos do curso de formação.

A questão do estágio emergiu nas discussões em todos os grupos. Sua importância é destacada pelos licenciandos, que o consideram um componente curricular fundamental na sua formação:

[...] o estágio, pois agora nós estamos vivenciando de perto tudo aquilo que nós apenas imaginávamos. Nós percebemos que, às vezes, é muito mais difícil do que a gente pensava em certos pontos. Agora é a chance de se analisar mesmo se você quer ser professor ou não. (Estudante do curso de Ciências Biológicas)

Com o estágio em sala de aula, você vai entender porque algumas coisas acontecem em sala de aula e como melhorar aquilo. Você passa a perceber as coisas e a entender os alunos de uma maneira melhor. (Estudante do curso de Letras)

As falas acima indicam o que talvez seja o ponto fulcral no estágio: a materialização da profissão. É a aproximação com a escola que faz a ponte entre o estudante universitário e o futuro professor. É um mundo que se torna material, vivo, real, e articula-se diretamente com a formação do licenciando, o momento em que o estudante adentra os espaços escolares e se relaciona com os alunos e professores concretos, no cotidiano escolar.

Se em alguns casos o estágio é percebido como ponto alto do curso, posto que possibilita o conhecimento do espaço escolar e a teorização da prática docente contextualizada, as falas dos licenciandos mostram que na maior parte dos cursos o estágio não vem cumprindo essa função. As críticas em torno do estágio apontam a falta de acompanhamento no âmbito de sua realização, a falta de diálogo entre as instituições, a predominância de observações de práticas mal desenvolvidas. Desta forma o estágio acaba se tornando uma atividade meramente

burocrática, um momento de conhecimento das dificuldades e deficiências do sistema escolar, práticas que os alunos querem evitar, ou não querem repetir em sua prática profissional. Deixam de ser uma fonte de reflexão e aprendizado da docência. A fala de uma licencianda resume a triste visão de muitos alunos acerca do estágio:

No estágio eu aprendi muito mais sobre o que não fazer do que o que fazer em sala de aula. (Estudante do curso de Pedagogia)

Outra questão apontada pelos estudantes é a falta de contato e articulação entre a universidade e a escola campo de estágio, o que resulta na falta de clareza da função do estágio para os profissionais que recebem o estagiário na escola. Nesse quadro, o estagiário é frequentemente visto como mais um “auxiliar” em tarefas na escola:

E a conduta da coordenadora também, você pode fazer isto? Ah eu to sem professor nessa sala, você fica pra mim? A gente ta precisando de você lá, você não vai vir? A intenção não era para aprender, é para ajudar, eu faço por eles. (Estudante do curso de Pedagogia)

É interessante observar que os alunos questionam a forma como o estágio vem sendo realizado e apontam os aspectos falhos no curso, mas também oferecem pistas importantes para o melhor encaminhamento desta atividade curricular:

A questão dos estágios é uma questão muito falha no curso. Acho que existe... os estágios, a gente sabe da importância, mas existe uma ruptura, ruptura não, acho que não tem uma relação efetiva entre a universidade e a escola onde a gente faz estágio. Acho que é uma relação muito burocrática, ficha e relatório, eu acho que isso é um pouco vazio sei lá, talvez pudesse ser menos escolas pra estagiar. Acho que tinha que ter uma relação mais efetiva da escola, mais a universidade com escola, entendeu? Porque senão, por isso acaba acontecendo esses problemas de chegar lá, e acaba sendo visto como aquele que vai criticar tudo o que ta acontecendo. (Estudante do curso de Pedagogia)

Falando em prática, nós temos o nosso estágio, mas assim, no estágio é uma pena... É só documento, porque a gente acaba não atuando dentro das escolas [...] As portas não são abertas pra gente. A gente até entra na Instituição, mas não participa de nada, então, falar que isso é a nossa prática, que eu vivenciei e aprendi isso na escola? Que isso vai me preparar? Eu sinto falta disso na minha formação. (Estudante do curso de Pedagogia)

As análises dos licenciandos em relação à sua experiência no estágio trazem elementos para a compreensão das difíceis relações entre universidade e escola no desenvolvimento dessa atividade curricular, e ao mesmo tempo oferecem referências para que o estágio possa tornar-se um momento favorável ao aprendizado profissional. As falas sugerem a necessidade de se estabelecer uma relação que vá além do formalismo, do preenchimento burocrático de fichas e relatórios, pautando-se pelo conhecimento mútuo entre as instituições, como base para o diálogo e a compreensão do papel do estagiário no espaço escolar.

Ao discutir as tensões nas relações entre a universidade e as escolas, campo de experiência na formação profissional, Zeichner (2010) destaca a necessidade de superar a falta de conexão entre os cursos de formação e o campo da prática, que se observa nos modelos tradicionais de formação:

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico (ZEICHNER, 2010, p.493).

O autor propõe o conceito de *terceiro espaço* para referir-se a esses *espaços híbridos* de formação de professores, que promovam o encontro de professores de ensino superior e da educação básica em situações formativas nas quais o conhecimento prático e acadêmico poderiam se relacionar de forma menos hierárquica e mais equilibrada, favorecendo a integração entre saberes de diferentes fontes e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Zeichner destaca o potencial transformador desses espaços e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos professores em formação. Os dados analisados neste estudo convergem para as conclusões do autor, quando aponta a necessidade de repensar as formas de relação entre universidade e escolas da educação básica, buscando a criação de práticas de aproximação e inserção dos estudantes no universo escolar por meio de experiências cuidadosamente planejadas, supervisionadas e coordenadas com os estudos na universidade.

As respostas dos estudantes, ao discutirem os pontos altos do curso, confirmam esta posição. Além do estágio, as atividades curriculares apontadas pelos alunos como particularmente importantes na sua formação são a pesquisa, elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, monitoria, projetos de extensão e, também, algumas iniciativas que aproximam os licenciandos do campo profissional, favorecendo sua inserção em escolas públicas ainda durante a formação. São, portanto, atividades que favorecem a mobilização dos diferentes conhecimentos discutidos

nos cursos, em situações orientadas e acompanhadas pelos professores. As falas a seguir referenciam esta posição:

O que foi mais importante na minha trajetória também foi a possibilidade de trabalhar com projeto de pesquisa, extensão principalmente, e monitoria, muito mais do que a própria experiência curricular do bacharelado e da licenciatura. (Estudante do curso de Letras)

Eu acho assim, que o ponto aqui na universidade, pelo menos com outras conversas com amigas minhas de outras universidades, aqui o foco é formar o professor crítico e pesquisador. Algumas universidades querem formar o pesquisador pra educação, que atue como professor de universidade. Aqui não, é pra formar o professor atuante na escola básica [...]. (Estudante do curso de Pedagogia)

Os estudantes referem-se à monitoria como uma atividade especialmente contributiva à sua formação:

Então eu fiz Monitoria, na matéria de História da Educação, e isso me favoreceu muito porque eu tive essa relação professor e aluno. Sentar com os alunos, explicar e entender, entender o que ele entendeu, ir conversar, “oh tem esse ponto de vista”. Então fazer uma discussão. Eu acho que isso fez eu ter outro olhar, não como uma aluna da universidade, mas como uma professora mesmo, auxiliando como professora. (Estudante do curso de Pedagogia)

No meu caso em especial, a monitoria me proporciona pouco mais do que a prática de ensino, no sentido de que eu sou chamado mais a participar, com o planejamento mesmo em si. Sinto-me mais um professor do que no estágio, digamos assim. (Estudante do curso de História)

As falas acima indicam um aspecto fundamental favorecido nas atividades de monitoria – sentir-se professor – ou seja, o licenciando tem a oportunidade de ter experiências que constituem o repertório do ‘saber fazer’ de um professor, no qual estão incluídos conhecimentos, valores, habilidades, modos de percepção e de compreensão da relação professor-aluno. A atividade de monitoria funciona como um processo que proporciona a aquisição dos saberes próprios da docência e o papel do formador nesta situação colabora para a constituição da profissionalidade do futuro professor.

De maneira geral, a análise dos licenciandos sobre a própria formação aponta para a importância de atividades que permitem a mobilização de conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, em situações que aproximam o aluno das condições concretas e do ambiente de

trabalho docente, tornando possível um duplo movimento: a vivência da prática permite uma apropriação mais reflexiva dos conteúdos trabalhados na universidade, ao mesmo tempo em que os conhecimentos teóricos discutidos no curso favorecem uma análise crítica sobre as práticas vivenciadas ou observadas.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa permitem identificar aspectos comuns nas análises dos estudantes em relação ao curso de licenciatura, apesar das diferenças entre as instituições e cursos investigados e a diversidade nas características dos licenciandos. O que se mostra no estudo são alunos atentos e críticos em relação à própria formação, que valorizam o curso que fizeram, consideram que a experiência e os conhecimentos apropriados no percurso universitário trouxeram contribuições para seu desenvolvimento pessoal, percebem a formação na universidade como elemento de afirmação e legitimação profissional.

Emergem também questionamentos em relação a diversos aspectos considerados inadequados e problemáticos nos cursos, entre eles a fragmentação dos currículos, a falta de articulação entre os conhecimentos específicos e as questões da prática pedagógica, as experiências do estágio, ou seja, a formação profissional é considerada importante, mas insuficiente para os desafios do exercício profissional, especialmente porque ao longo do curso passam a compreender melhor a complexidade do trabalho docente. As fragilidades nos cursos de formação de professores têm sido apontadas por inúmeros autores, no Brasil e em outros países (TARDIF, 2002; ARROYO, 2007; ZEICHER, 2010; GATTI, 2011). Interessa-nos então discutir as experiências curriculares que, na perspectiva dos estudantes, contribuíram para a construção do seu conhecimento profissional.

As situações e atividades curriculares identificadas pelos estudantes como aquelas que mais favorecem a identificação profissional e a construção dos saberes relativos à profissão são aquelas que oferecem oportunidade de observação ou vivência de práticas bem sucedidas, que constituem referências de sucesso profissional. Destaca-se a importância atribuída às situações que permitem a participação ativa do aluno, ou seja, seu protagonismo no planejamento e desenvolvimento da atividade. Quando o curso oferece oportunidades de práticas curriculares que permitem a vivência em atividades organizadas e orientadas, como a participação em projetos de extensão que favoreçam a inserção do aluno em escolas, atividades de iniciação científica e pesquisa envolvendo o conhecimento da realidade escolar, experiências de monitoria nas quais os alunos possam exercer funções docentes, tais práticas contribuem decisivamente para a aproximação e identificação com a docência. O estágio supervisionado é reconhecido pelos alunos como um componente curricular de fundamental importância e deveria ser o

espaço por excelência para proporcionar esta inserção na docência. A forma como esta atividade é organizada nos cursos, a orientação de estágio e a existência de momentos para reflexão sobre as práticas observadas são fatores definidores do papel exercido pelo estágio na formação dos professores.

Os dados do presente estudo lançam luz mais uma vez sobre o papel do formador. Ele aparece como um componente fundamental na formação de professores, visto a força referencial que representa. As disciplinas e atividades que na opinião dos licenciandos mais contribuem para sua profissionalidade são aquelas orientadas pela mediação de um professor formador que tem características pessoais e formas de atuar que favorecem o aprendizado, que conhece em profundidade a sua área de conhecimento, valoriza esse conhecimento e consegue “contaminar” os alunos com esta paixão pela área de estudo. A experiência profissional do formador na área de atuação é valorizada, na medida em que oferece elementos para uma base sólida de conhecimentos, aproximando-se do campo da prática.

Os resultados indicam que os cursos de licenciatura podem tornar-se espaços de identificação com a profissão e construção dos conhecimentos profissionais, mas evidenciam a necessidade de revisão dos projetos de formação e dos currículos. Trata-se de promover, como afirma Gatti (2011, p. 219) “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”, buscando aproximação com o campo do trabalho na educação básica, incorporando os conhecimentos da prática e as contribuições dos professores experientes aos conhecimentos curriculares, desenvolvendo formas de organização interdisciplinar para o currículo, oferecendo situações planejadas e orientadas que favoreçam a vivência de experiências de sucesso nas atividades pedagógicas e a inserção no ambiente escolar.

Em qualquer projeto formativo é preciso reconhecer os alunos como protagonistas da própria formação. Talvez a mais importante constatação do estudo tenha sido a compreensão de que, se pretendemos formar melhores professores, é necessário ouvir os alunos dos cursos de formação de professores, entendendo-os como sujeitos participantes do projeto formador, capazes de refletir e oferecer contribuições para a organização curricular do curso.

Referências

- André, M. *et al* (2010). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (227), 122-143.
- André, Marli *et al* (2011). *O papel das práticas de licenciatura na constituição da identidade profissional de futuros professores*. CNPq- Relatório de pesquisa não publicado.

- Arroyo, Miguel González (2007). Condição docente, trabalho e formação. In Souza, J. V. A. (Org.), *Formação de professores para a educação básica: Dez anos de LDB* (pp. 191-209). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, Maria Isabel (2012). O professor iniciante: O claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação Profissional. *Acta do III Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência* (pp.1-10). Santiago de Chile: Universidad de Sevilla e Universidad Autonoma de Chile.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Editora Cortez.
- Gatti, Bernardete Angelina (2011). A questão docente: Formação, profissionalização, carreira e decisão política In. Garcia, Walter. E. (org). *Bernardete Gatti: Educadora e Pesquisadora* (pp.155-170). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- _____.; Barretto, E. S. S. (2009) *Professores: Aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa*, DF: UNESCO.
- _____.; NUNES, M. M. (orgs.) (2009) *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE.
- Gimeno Sacristán, J. (1995) Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores In. Nòvoa, A. (org.). *Profissão professor* (pp. 63-92). Portugal: Porto.
- Moreira, Antonio Flavio (2010). Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades In. Paraíso, M. (Org). *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo* (pp.199-216). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Morgado, José Carlos (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, vol.19, n° 73, pp.793-811.
- Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria do Socorro Lucena (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo:Cortez Editora.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* vol.1 2, n° 34, pp. 94 -103.
- _____. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*. vol. 12, n. 13, p. 105 -126.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform In. Shulman, L. (org). *The wisdom of practice: Essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- _____. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational*, vol.15, n°.2, p.4-14.
- _____. (org) (2004). *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-bass.
- Souza, J. & colaboradores (2010). *Os batalhadores brasileiros: Mova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Weller, Wivian (2010). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método in. Weller, Wivian & Pfaff, Nicolle (Orgs). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (pp.241-260). Petrópolis: Vozes.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*. vol. 35, n°. 3, p. 479-504.

8.1.2.

Título:

Concepções e práticas de professores formadores sobre o ensino de didática e o aprendizado da docência

Autor/a (es/as):

Cruz, Giseli Barreto da [Universidade Federal do Rio de Janeiro]

Resumo:

Discutiremos o tema com base em dados de uma pesquisa realizada no período de 2009 a 2011 com cerca de 40 professores de Didática de três universidades do Estado do Rio de Janeiro/BR. Reconhecendo que a relação entre universidade e escola básica é bastante necessária e cada vez mais questionada em face das novas demandas que estão postas ao trabalho docente; considerando que a literatura da área evidencia que a formação docente apresenta vários dilemas, sobretudo no tocante ao

processo de ensinar (ANDRÉ et al, 2010; GATTI, 2010); e concordando que a Didática é um domínio de conhecimento voltado para o ensino, instiga-nos saber como ela tem sido trabalhada na formação de professores. O estudo fundamenta-se nas ideias de Gauthier (2006), Roldão (2007), Zeichner (2009) e Cochran-Smith & Lytle (1999) para discutir o ensino e os desafios que marcam o aprendizado da docência na parcela de formação que ocorre no âmbito da universidade. A partir da análise de depoimentos colhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas conjugadas com observação de aulas e com realização de grupos de discussão compostos de até dez professores de cada universidade, focalizamos a concepção didática dos formadores, atendo-nos na compreensão que apresentam sobre o campo didático e na prática didática que desenvolvem durante o ensino dessa disciplina.

Introdução

Pretendemos contribuir para as discussões propostas por este Simpósio, referente à relação entre Universidade e Escola Básica e a construção do conhecimento profissional docente, compartilhando resultados de uma pesquisa recém-concluída sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores.

A literatura atual evidencia que as inúmeras tentativas de universalização da escola básica modificaram o contexto do trabalho pedagógico, afetando o ensino, a função dos professores e, portanto, as condições para o trabalho docente (TEDESCO e TENTI FANFANI, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005). Em especial, Tedesco e Tenti Fanfani (2004), apontam que as atuais condições de vida e o aumento crescente de demandas e de necessidades educativas lançam novos desafios às instituições escolares e aos papéis tradicionais atribuídos aos professores. Desta forma, o debate sobre o trabalho docente hoje não pode desconsiderar os desafios da atualidade, que envolvem diferenças étnicas, culturais, sociais, de gênero etc., tornando o ensino um processo de grande complexidade.

Nesse contexto, observa-se que o debate sobre a escola contemporânea sinaliza um sentimento difuso. É possível perceber uma insatisfação generalizada em relação ao modelo escolar vigente e constatar o mal-estar dos professores, pais e alunos diante das experiências escolares vivenciadas. Porém, também é possível observar o desejo e o esforço pela superação e transformação da prática, buscando reinventar a escola, tal como discute Candau (2000), de modo que ela seja mais do que um *locus* repetitivo de elaboração de conhecimento, constituindo-se em um significativo espaço onde diversas linguagens e culturas interagem criativamente.

A Didática no contexto da formação inicial de professores não pode se isolar desse cenário. As mudanças na escola afetam o ensino, o trabalho docente e, portanto, a Didática que, cada vez

mais, não pode ficar subsumida apenas ao como se aprende, ou, por outro lado, apenas envolvida com discussões genéricas sobre temas atinentes à formação docente, sem tomar o ensino como prática social e compreender seu funcionamento como tal, sua função social e suas implicações estruturais, contribuindo para o processo mais abrangente de formação docente.

Nessa direção, entendemos que a concepção de Didática fundamental, como meio de superação da Didática instrumental, proposta por Candau (1983), ao assumir que o ensino constitui um processo multidimensional, requerendo a interligação das dimensões humana, político-social e técnica, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural, tão presente nas escolas de hoje.

Entretanto, é preciso compreender como vem ocorrendo a assimilação da proposta da Didática fundamental nos programas de formação de professores, visto que temos a impressão que o ensino de Didática parece superar a tendência instrumental, mas sem definir o foco do que seria o fundamental. Embora, pesquisa realizada por Libâneo (2011) sobre o panorama do ensino de Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia revele que, no Estado de Goiás/BR, a análise das ementas dessas disciplinas “mostra que ao menos 70% delas expressam uma didática instrumental (...)” (LIBÂNEO, 2011, p.29), em nosso meio, tomando por base as conversas e as discussões em encontros de planejamento e avaliação de professores de Didática no âmbito da IES onde trabalhamos, parece predominar uma abordagem de Didática que tende a ignorar o ensino de conteúdos ligados ao foco instrumental e priorizar diversos assuntos que envolvem a formação docente, sem que, necessariamente, o ensino se constitua no núcleo central da discussão. A essa percepção tácita se liga o que revelam estudos recentes sobre formação de professores. Gatti (2010) relata que a formação docente tem se dado de forma descontextualizada da escola, sem trabalhar com os licenciandos, o quê e como ensinar.

Tal situação nos leva a pensar que a proposta de uma Didática que ajude o professor a entender o processo de ensino para delineá-lo a partir de um contexto situado não tem sido assumida pelos cursos de formação inicial, ainda que o caráter prescritivo, próprio da Didática instrumental pareça superado. Se o prescritivo não prevalece, mas o fundamental da Didática também não se estabelece, o que conta como Didática nos cursos de formação de professores?

Não somos adeptos da Didática instrumental, mas somos a favor de um ensino de Didática que, efetivamente, ajude o futuro professor a compreender a complexidade da mediação didática, com condições de articular saberes dos conteúdos específicos com os dos conteúdos pedagógicos e das suas experiências, à luz das teorias de ensino e de aprendizagem.

Nessa direção, a pesquisa em questão se ocupou em investigar quem ensina, o que ensina e como ensina Didática nos cursos de licenciatura, a partir dos seguintes objetivos: analisar

concepções e práticas didáticas de professores formadores que atuam com Didática nos cursos de licenciatura de três universidades do Estado do Rio de Janeiro/BR e compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência.

Aspectos teóricos e metodológicos

Procuramos operar teoricamente com conceitos, concepções, ideias e posições de autores que nos ajudassem a entender o processo de ensino e do aprendizado da docência, Desta forma, o quadro teórico da pesquisa foi elaborado com base em Roldão (2007), Gauthier (1998), Cochran-Smith & Lytle (1999), André *et al* (2010) e Zeichner (2009).

Em Roldão (2007), tomamos como referência a perspectiva de ensinar como sendo um processo de “fazer aprender alguma coisa a alguém”, marcado por uma dupla transitividade. Assim, o ensino só se completa naquele que aprende, o que requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam e aprendem) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina). Nesse sentido, buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado pelos formadores de professores, tentando identificar se a mediação, cuja natureza se coaduna com a Didática fundamental, é considerada pelos formadores.

Gauthier (1998), que trabalha com os saberes docentes, faz uma problematização sobre os da ação pedagógica, evidenciando que eles são poucos desenvolvidos no reservatório de saberes do professor. Tendo em vista que o conhecimento sobre a ação pedagógica fundamenta a prática de ensino, é fundamental que eles sejam postos em evidência por meio da própria atividade dos formadores para que os futuros professores reconheçam sua pertinência e especificidade, levando-nos a defender que a prática do formador deve ser parâmetro de constituição da própria prática profissional do futuro professor.

Cochran-Smith & Lytle (1999) distinguem três concepções de aprendizado de professores: conhecimento-para-a-prática, conhecimento-na-prática e o conhecimento-da-prática. Se a primeira concepção baseia-se na ideia de domínio de conteúdo como condição essencial para o trabalho do professor e a segunda defende que bons professores são aqueles que conseguem construir problemas a partir de situações práticas, a terceira parte do pressuposto que o conhecimento que os professores devem ter para ensinar bem decorre de investigação sistemática do ensino, dos alunos e do aprendizado, bem como do conteúdo, do currículo e da escola. A contribuição dessas pesquisadoras vem ao encontro de nosso interesse pela Didática e o aprendizado da docência. Procuramos saber o que os formadores pensam e o que realizam em suas aulas de Didática, espaço de problematização do ensino, o distintivo principal da função docente (ROLDÃO, 2007), para propiciar o reconhecimento e a assunção de saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 1998).

André e colaboradoras (2010), em investigação sobre o trabalho do professor formador que atua em cursos de licenciatura, focalizam vários aspectos e desafios constitutivos do seu trabalho, evidenciando que o contexto de mudança que envolve a escola contemporânea age como elemento transformador do ofício docente, visto que o modelo tradicionalmente valorizado de ensino parece não corresponder às novas demandas educativas. Aliado a este aspecto, sobressai o perfil atual dos licenciandos, que não dispõem de conhecimentos escolares básicos e habilidades essenciais para enfrentarem o percurso da formação inicial.

A pesquisa coordenada por André (2010) converge com aspectos apontados por Zeichner (2009), em estudo que focaliza uma agenda de pesquisa para a formação docente. O foco principal da agenda de Zeichner é contribuir para a superação de limitações que cercam esse campo investigativo, ancorando-se na necessária relação entre a pesquisa educacional, a prática e a política de formação de professores. Entre as demandas de pesquisas sugeridas, situa-se a necessidade de investir em estudos que investiguem as consequências de um curso, de seus alunos e de seus professores diante das escolhas de formação, para aumentar o conhecimento sobre o que se faz a favor do aprendizado da docência.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores, pela via da sua formação em Didática, adotando como principais agentes da investigação os formadores, corroborando, assim, com a direção empreendida por André *et al* (2010) e considerando um dos tópicos apontados por Zeichner (2009), carentes de mais investigação, qual seja a necessidade de estudos que relacionem as características do professor, a formação e o aprendizado da docência.

A abordagem metodológica foi a análise de depoimentos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas conjugadas com grupos de discussão compostos de, no máximo, dez professores de cada universidade, além de observações de aulas. A coleta de dados envolveu a realização de 40 entrevistas, quatro grupos de discussão e a observação de 30 aulas, sendo 10 em cada instituição.

No que diz respeito à escolha das instituições, consideramos o banco de dados do Ministério da Educação/BR como fonte de consulta e procedemos ao levantamento de todas as universidades do Estado do Rio de Janeiro que oferecem cursos presenciais de licenciatura. Com base no mapeamento obtido, selecionamos três instituições: uma pública federal, uma pública estadual e uma privada, a partir dos critérios de quantidade de cursos de licenciatura oferecidos e tempo de experiência no campo de formação de professores, na tentativa de investigar universidades experientes na formação docente porque trabalham com vários cursos de licenciatura há muitos anos.

Professores formadores e o conhecimento profissional docente

Sobre o grupo de 40 participantes da pesquisa, 18 são da universidade pública federal, 09 da pública estadual e 13 da universidade privada. Trinta são mulheres e dez são homens. Boa parte provém de escola pública e de formação superior em universidades federais e estaduais. Muitos têm experiência como professores da educação básica. Na universidade federal predominam professores que estão iniciando carreira na instituição, na condição de efetivos; na universidade estadual prevalecem os professores temporários, na condição de substitutos; e na universidade privada, é predominante o número de professores contratados como horistas.

Do grupo de investigados, existem aqueles que não reúnem experiência na educação básica e vários que estão iniciando a carreira na condição de professor universitário. Nem todos que dão aula de Didática, escolheram a disciplina por afinidade, porém por adequação ao concurso público ou em atendimento às exigências da instituição, ou mesmo para aprender sobre os conhecimentos da área.

As motivações para atuar como formadores de professores no âmbito da Didática se manifestaram em decorrência da experiência de trabalho na escola básica, da continuidade dos estudos no mestrado e no doutorado, da possibilidade de enfrentar um concurso de acesso à carreira docente na universidade pública e da falta de visibilidade de outra disciplina com mais aderência para atuação.

Um aspecto, em especial, ganha relevância na análise da maioria das entrevistas: a Didática não foi escolhida porque se constitui um campo investigativo desses professores, mas, sobretudo, por conta da experiência como professor e, em alguns casos, dos conhecimentos disciplinar e pedagógico reunidos (GAUTHIER, 1998).

Desta forma, o perfil, apenas esboçado, deixa ver a necessidade de investigar mais apuradamente as implicações, na formação de professores, da atuação de formadores que não assumem a Didática como objeto de suas investigações, que não reúnem experiência como professores da educação básica e que se encontram no ciclo inicial de sua carreira acadêmica. Para Zeichner (2009) “é necessário mais pesquisas que investiguem as consequências de quem está lecionando um determinado componente do curso (...)” (p.25). De modo mais específico, ao focalizar a necessidade de estudos que relacionem as características do professor, a formação docente, a aprendizagem docente e a prática dos professores, aponta diretamente para o aspecto em questão. O autor defende que “precisamos saber como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos” (2009, p.19).

Concepções sobre Didática e o conhecimento profissional docente

Interrogados sobre como percebem, compreendem e explicam a Didática, os professores deixam ver uma forte hesitação. Para alguns, não se trata de não saber, porém de reconhecer que o tema é difuso. Historicamente a Didática esteve comprometida com a ideia de técnicas e métodos de ensino. Dizer o que ela é pode fazer emergir um conceito que trai a concepção de docência defendida pelo formador. O excerto a seguir deixa ver esta hesitação:

Eu não tenho um conceito específico, mas eu acho que a Didática tem que ajudar a pensar no trabalho do professor, nos saberes, no aluno, na escola, no mundo... A Didática é estar no mundo porque não é só a escola. Ela não pode só ficar vinculada, presa, atrelada a um contexto apenas. Ela está ligada a um contexto maior, que passa por uma visão de mundo. Eu não penso na Didática apenas como método, ela tem dimensões... Ela é uma disciplina que tem planos. Então, existe um plano político, um plano filosófico, um plano sociológico... Então, pra falar a verdade, eu não conseguiria conceituar a Didática com clareza e dizer que a Didática é uma disciplina apenas, já que ela envolve muitas relações e comprometimentos políticos. (Fonte: Entrevista)

Para outros, evidencia-se o desconhecimento desse domínio de saber, visto que o campo didático não constitui seu objeto de estudo. A condição de formador na área decorre da responsabilidade de formar professores para uma área específica, como, por exemplo, a Biologia, a Dança, a Educação Física, a Filosofia... Diante da necessidade de compor carga horária e/ou atender demandas de aumento de oferta de turmas, esses professores incorporam ao seu trabalho a atividade, de também, dar aulas de Didática.

Eu estou em pânico porque eu não conheço esse campo. Eu vou estudar muito para ensinar Didática. (Fonte: Grupo de Discussão)

Poucos foram os depoentes que expuseram sua concepção sem reticências e, mais do que isto, sem resvalar para a tendência tecnicista. O excerto a seguir evidencia essa minoria.

A Didática é um campo teórico investigativo. É um campo da prática, do ensino, que tem por objeto, no meu entender, o processo de ensino e aprendizagem e todos os agentes que estão nele envolvidos. Isso inclui a prática pedagógica, a sala de aula, o trabalho docente, a relação entre os docentes e os alunos, enfim, incorpora tudo isso aí. O objeto é o processo de ensino aprendizagem, mas o processo de ensino aprendizagem

articulado com todos esses agentes que atuam na escola e onde está situada a escola, a rua, o movimento social. (Fonte: Entrevista)

Entendemos que a imprecisão no tocante ao conhecimento didático pode afetar o seu ensino e, conseqüentemente, a formação em Didática de futuros professores. Evocando a provocação de Zeichner (2009), como as características dos investigados e a forma como conceituam e se relacionam com a Didática interferem na formação e no aprendizado da docência?

Na Universidade privada, a Didática não se constitui como uma disciplina, mas como unidade temática que integra o ementário da disciplina Ciências da Educação II. Nas Universidades públicas pesquisadas, a Didática tem o *status* de disciplina, dividindo-se, em geral e específicas, ainda que a forma de designação não seja esta. A convergência de dados referentes às entrevistas realizadas nas três Universidades evidencia que a tendência de trabalhar vários temas ligados à identidade profissional do professor é bastante recorrente. Prevalece uma abordagem permeada de articulações com os conhecimentos das disciplinas de fundamentos da educação para, então, chegar ao núcleo estruturante da Didática, o processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, predomina, entre os investigados, a tendência de ensinar aspectos teóricos que fundamentam as práticas; a relação educação e sociedade; o estabelecimento escolar e o trabalho docente; as abordagens de ensino; as teorias de currículo; questões sobre identidade, profissionalidade e saberes docentes; e os componentes da prática pedagógica com atenção especial para planejamento pedagógico e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Nota-se que a constituição do campo da Didática no Brasil não é um conhecimento de domínio de boa parte dos entrevistados, sobretudo daqueles que atuam com a Didática específica. Manifesta-se o receio em relação ao ensino da Didática prescritiva, com predomínio de técnicas, porém a problematização de Candau (1983) acerca da Didática instrumental e da Didática fundamental parece não fazer parte do idioma pedagógico dos entrevistados. Aqueles (poucos) que focalizaram a temática, o fizeram com muita propriedade, como se pode depreender do excerto a seguir:

Quando eu falo da constituição do campo da Didática, o objetivo é trazer uma discussão do que pode ser a Didática. Não do que é, porque ninguém é dono dessa definição, mas do que pode ser a Didática e que pode ganhar o nome de Didática. Existem universidades que aboliram essa disciplina, por conta de algumas associações que historicamente aconteceram entre essas disciplinas e algumas atividades pedagógicas, não sei se eu concordo com isso, o fato é que sob esse nome ou outro nome é muito interessante revisitar a história e a reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem no Brasil. Alguma confusão na disciplina? Não. Eu sei que isso não é

história da educação, mas quando a gente visita, por exemplo, eu parto em geral do seminário a Didática em questão. Aquele momento de ruptura é muito interessante, pra trabalhar com alunos de licenciatura, mas também os de pedagogia, esse momento histórico pra entender o que pode ser a Didática dentro das diversas abordagens. (Fonte: Entrevista)

Ensinar a ensinar se coloca como um grande desafio para os formadores, já que os saberes necessários ao exercício docente são diversos, tal como descreve Gauthier (1998). Fica claro entre os investigados que ensinar a ensinar é um processo bastante abrangente e complexo, não sendo, portanto, uma responsabilidade exclusiva da disciplina Didática. Nesse contexto, permanece a problemática em torno das técnicas de ensino, para uns como assunto que não precisa ser explicitamente trabalhado, para outros como algo a ser redimensionado.

Essa questão da técnica que é trabalhada em sala de aula, eu acredito que ela poderia estar atrelada com questões que muitas vezes não são levadas pra sala de aula, como o cotidiano escolar, como questões multiculturais, como questões da violência. Então, acho que isso não pode faltar, assim como, questões de avaliação, assim como, questões de metodologia, questões do conceito da Didática, como questões de planejamento, também. (Fonte: Entrevista)

Esse cenário faz emergir alguns questionamentos, entre os quais um que diz respeito às consequências para a atuação do futuro professor. Como questiona Zeichner (2009, p.26), “quais são as maneiras mais proveitosas de se organizar o ensino de Didática para que as pessoas tenham êxito em diferentes percursos do magistério?”.

A forma de ensinar Didática e a construção do conhecimento profissional docente

Para os professores investigados, predomina a variante de que a aula é o espaço/tempo de enfrentamento da relação forma/conteúdo. Como lidar com a problemática que cerca a relação forma/conteúdo no ensino da Didática de modo a não desconsiderar a própria Didática? Como defende Roldão (2007), a função de ensinar é sócio prática, mas o saber que requer é teorizador, compósito e interpretativo. A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro de saber, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial. Desta forma, o professor precisa saber mobilizar todo o tipo de saber que possui, transformando-o em ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros. É um caminho

possível para assegurar a relação forma/conteúdo. No seu dizer da autora, “arte e técnica, mas fundada em ciência” (ROLDÃO, 2007, p.101).

Operando com a visão dos investigados sobre sua própria prática, adotando como objeto de análise, suas falas, expressas individualmente nas entrevistas e/ou coletivamente nos grupos de discussão e, considerando as aulas observadas, é possível identificar três tipos de posturas dos formadores.

A primeira postura refere-se à dificuldade de ensinar a ensinar quando a referência se circunscreve ao conhecimento teórico dos temários didáticos. Essa postura manifestou-se especialmente entre os professores que estudam Didática para ensinar, porém não adotam a escola como objeto de suas investigações. A experiência referente ao trabalho na escola é a de aluno. O trabalho de professor, se ocorreu, foi em tempo muito exíguo, não permitindo a consolidação de um conhecimento de base sobre formação e trabalho docente. A fala a seguir é representativa desta posição:

Eu falo nas aulas dessas coisas da escola pública que eu conheço minimamente e os alunos ficam me olhando... porque eles não conhecem e eles não tão lá dentro. Eu também não! É difícil ensinar Didática fora da escola. (Fonte: Grupo de Discussão)

A segunda postura diz respeito à necessidade de construir a disciplina coletivamente com os alunos ao longo do curso, prática que pode ou não culminar em um programa representativo do campo didático. É um risco que o formador prefere assumir, visto que considera mais construtivo definir o percurso do curso com os alunos do que trabalhar com um planejamento prévio. Mesmo que os temários fundamentais da Didática não sejam contemplados, a postura que envolve negociação, dialogicidade e consideração do contexto da turma é, em si mesma, didática. Depreende-se esta posição de uma parcela pequena dos investigados.

Eu sento para pensar os 15 encontros de Didática... Eu não consigo. Fico pensando sobre o que que eu poderia fazer no primeiro encontro... Não sei! Eu não conheço as pessoas. Eu fico impossibilitada de trabalhar. Eu faço isso muito concretamente, começo assim mesmo: “Oi, bom dia! Você veio aqui se matriculou para a disciplina de Didática por que? O que você está esperando que eu te ensine? Qual é a sua expectativa nisso?” Na verdade é um diálogo. [...] Normalmente, este programa que a gente desenha no primeiro dia de aula me alimenta para a criação. É um processo criativo mesmo, é como se os alunos me dessem matéria prima... Eu começo a ter ideias

do que dá para fazer e submeto a eles, e eles vão ajudando a criar, provocando os ajustes necessários. (Fonte: Entrevista)

A terceira postura envolve a perspectiva da meta aula. Alguns formadores preferem trabalhar os conhecimentos da disciplina a partir de uma aula, cujas situações didáticas sejam representativas do tema em estudo. Assim, a ênfase reside na relação forma/conteúdo. Dentre os investigados que afirmam ensinar desta maneira, tem quem o faça em combinação com os alunos, de forma que eles explicitem a relação teoria/prática reconhecida, e tem quem prefira ensinar desta forma sem anunciar, deixando os alunos perceberem progressivamente.

Em algumas aulas eu trabalho com meta-aula, ou seja, eu procuro transformar a minha própria aula em ponto de discussão de aula. Então, eu sempre discuto com eles as minhas opções didáticas, minhas opções metodológicas, melhor dizendo procuro diversificar o máximo possível, primeiro porque é um princípio que eu opero de modo geral. Mas, especificamente nas aulas de Didática para que eles vivenciando algumas estratégias de sala de aula possam ir acumulando algum repertório inicial. (Fonte: Entrevista)

A mediação do ensino nas aulas de Didática dos professores participantes da pesquisa parece não se deixar delimitar por tendências específicas. É possível depreender das falas dos investigados que, apesar de cada um adotar um modo peculiar de ensinar, sustentado por uma determinada concepção de ensino, este envolve estratégias que ora se relacionam com a tendência de professar um saber, bastante marcada pela transmissão, assimilação e reprodução de conhecimentos; ora tende ao favorecimento da investigação, da elaboração coletiva, da socialização de saberes e fazeres, mais articulada com a perspectiva de fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007).

Nesse contexto, a prática ainda representa o nó górdio do aprendizado da docência, apontada, pelos formadores, como o lado mais fraco da formação em Didática. Os investigados declaram o paradoxal sentimento do estudante em relação à parte prática da disciplina. Muitos licenciandos iniciam o curso supondo que o trabalho se voltará para como dar aula. Se de um lado esta expectativa é boa, de outro ela está impregnada de representações prescritivas sobre a Didática. O interesse pelo instrumental manifesta-se de forma muito mais forte do que em relação ao fundamental da Didática. Porém, os estudantes supõem que será “muito chato” aprender técnicas de ensino. Assim, a relação inicial dos alunos com a Didática não é boa. Querem aprender como ensinar, porém imaginam que ensinar envolve o domínio de técnicas,

conhecimento este que não desejam acessar. O paradoxo aumenta, quando os estudantes se surpreendem com os temas abordados na disciplina, reconhecendo a contribuição da Didática para a sua formação docente, entretanto questionando a ausência de indicativos para a prática pedagógica.

Desta forma, a análise dos dados nos permite afirmar que ensinar Didática não tem sido tarefa fácil para os formadores, visto que o domínio de conhecimento desta disciplina é, em essência, teórico-prático e a prática, em geral, fica subsumida nas teorizações realizadas, ainda que estas sejam fundamentais para o aprendizado da docência. Retomando o que defende Roldão (2007), e já dito anteriormente, a função de ensinar é sócio prática, mas o saber que requer é teorizador, compósito e interpretativo. A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro de saber, que emerge de vários saberes formais e do saber experiencial.

Para concluir

Assumimos e defendemos a perspectiva de que o objeto da Didática diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino e da aprendizagem. A Didática se elabora sobre o processo ensino-aprendizagem, produzindo conhecimento sobre e para ele. Trata-se de favorecer ao professor em formação e em atuação condições de propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas por concepções que permitam situar a função social de tais mediações. Não se trata, pois, de enfatizar o como fazer, porém o como fazer (mediação) em articulação ao por quê fazer (intencionalidade pedagógica).

Considerando o que defende Roldão (2007), o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. Saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado.

Nesse sentido, nossa pesquisa revela a perspectiva de que os professores de Didática com significativa experiência de ensino na educação básica e/ou que problematizam a escola e o trabalho docente, possuem em seu reservatório de saberes (GAUTHIER, 1998) condições mais propícias para mobilizar e questionar saberes do seu conhecimento profissional que se mostrem mais contributivos ao como ensinar intimamente articulado ao por que ensinar.

A escola como uma das organizações do trabalho docente (TARDIF e LESSARD, 2005) constitui uma fonte potencial de tensões próprias da profissão, sobretudo no tocante ao trabalho de ensinar e desenvolver aprendizagens. São diversos os impactos do desenvolvimento

curricular sobre o ofício docente, como discutem Tardif e Lessard (2005), e, nesse contexto, entendemos que as concepções e práticas didáticas dos professores são determinantes para o encaminhamento da docência e, portanto, constituição de seu trabalho.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- CANDAU, V. M. F. *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. *A Didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249–305, 1999.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí : Ed. Unijuí, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 2011. [11-50]
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise como profissão de interações humanas. In: *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEDESCO, J. C.; FANFANI, T. Novos docentes e novos alunos. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional. O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades*. Brasília, julho de 2002. São Paulo: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO, 2004
- ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

8.1.3.

Título:

O Estágio e a construção dos conhecimentos profissionais nos diferentes espaços de formação: a perspectiva dos estudantes de Pedagogia

Autor/a (es/as):

Passos, Laurizete Ferragut [PUC/SP]

Marquesin, Denise Bagne [Faculdades Anhanguera]

Resumo:

Estudos sobre as contribuições do Estágio para a formação do futuro professor indicam que o aluno da formação inicial ao adentrar a sala de aula tem oportunidade de fazer a leitura da profissão docente e se apresentar como aprendiz da profissão. Dessa forma, concebe-se que o Estágio é um momento especial do processo de formação do professor, em que ocorre de maneira mais efetiva a passagem de aluno a professor; é o momento especial de construção e ampliação do seu conhecimento profissional de forma contextualizada, pois pode rever as suas experiências prévias, na medida em que incorpora os conteúdos das disciplinas e práticas curriculares do curso de formação. A pesquisa busca analisar como os diferentes espaços de formação podem se transformar em lugares de formação e como contribuem para a construção do conhecimento profissional dos futuros docentes de Matemática. É a ocupação intencional do espaço e a atribuição de significado que pode transformá-lo em lugar. Os espaços aqui considerados são a Universidade, a escola e a sala de aula e os encontros para discussão das atividades do estágio com a pesquisadora. Os instrumentos de coleta de dados foram o grupo de discussão com 12 alunos concluintes do curso de Pedagogia e as narrativas das experiências vividas no Estágio. Os dados indicaram que as discussões, sejam as decorrentes das narrativas, sejam as do grupo de discussão ou as realizadas na Universidade provocam reflexões sobre as situações vividas no estágio e contribuem com a construção de conhecimentos sobre a prática pedagógica nas escolas, aproximando universidade e escola.

A pesquisa busca analisar como os diferentes espaços de formação podem se transformar em lugares de formação e como contribuem para a construção do conhecimento profissional docente e influenciam na apropriação de conhecimentos profissionais para o ensino de Matemática nas séries iniciais. Parte-se do pressuposto de que é a ocupação intencional do espaço e a atribuição de significado que pode transformá-lo em lugar. Os espaços aqui

considerados são a Universidade, a escola e a sala de aula onde o estágio é realizado e os encontros para discussão das atividades do estágio com a pesquisadora.

A hipótese inicial desta pesquisa é de que o estágio pode fortalecer a constituição da profissionalidade docente, ou seja, o estágio possibilita ao aluno da formação inicial do curso de Pedagogia sair da condição de “mero aprendiz” ou de espectador do ensino, para assumir a profissão docente, ao estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos dos conteúdos.

O estágio, assim concebido, se revela como uma fase importante para a constituição da profissionalidade docente dos professores-alunos em processo de formação. A reflexão sobre a importância da atividade de estágio – seja no espaço escolar onde ela se realiza, seja no espaço de formação inicial – e as contribuições do curso de Pedagogia levaram a considerar o estágio um espaço para aprender sobre a profissão, que envolve o compromisso docente com o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, articulado com o resultado das ações docentes adotadas e propostas.

A busca da identificação de como os espaços de formação se transformam em lugares de formação, tendo em evidência a constituição da profissionalidade dos alunos quando realizam estágio, impulsiona a discussão sobre os sentidos e significados dos termos “espaço” e “tempo”, “lugar” e “território”.

A preocupação com os respectivos significados desses termos constitui um desafio instigante da pesquisa desde sua fase inicial. Assim, por compreender que na escola a organização das práticas deixa marcas e influências no modo próprio de ser, na produção de certos posicionamentos e, conseqüentemente, na identidade de cada um, nesta pesquisa busca-se refletir e analisar de que forma as instituições escolares - a universidade, a escola e a própria sala de aula – tornam-se espaços de produção de conhecimentos para as alunas das séries finais do curso de Pedagogia, quando realizam o estágio. Destaca-se, nesse contexto, o componente matemático no processo de produção de conhecimento, tendo as narrativas como instrumento de análise.

No cenário bibliográfico, autores que discutem e utilizam esses termos no campo educacional são Escolano (2000) e Viñao-Frago (2001), no âmbito internacional, e Cunha (2010), no âmbito nacional.

O espaço e o tempo, o lugar e o território no âmbito da educação: apresentando os conceitos

Os estudos sobre a dimensão espacial ampliaram-se mais precisamente no final do século XX, quando a escola foi compreendida como um espaço onde ocorrem relações socioculturais vivenciadas pelos indivíduos que a constituem.

Viñao-Frago (2001) corrobora essa ideia, ao afirmar que a distribuição e os usos dos espaços começaram a ser elementos de reflexão e de pesquisa dos historiadores nos últimos anos, quando a dimensão espacial da atividade educativa começou a ser interpretada, dentro da história da escola, como realidade social e material, como cultura específica.

O autor defende, ainda, que a configuração e a distribuição e os usos do espaço são uma construção social. O espaço é uma das modalidades de sua conversão em território e lugar: “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto a converter-se em lugar, para ser construído”. (2001, p. 61). E território para o autor é uma noção subjetiva, ou caso se prefira, objetivo subjetiva – de índole individual ou grupal e de extensão variável.

Nesse sentido, entende-se que as pessoas modificam o espaço com sua presença, seja na residência, ambiente de trabalho, no lazer, ou no caso deste estudo na instituição escolar. Para o autor [...] a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece certas horas de certos dias. (VIÑAO-FRAGO, 2001, p. 71).

Para o mesmo autor, a noção de espaço, tempo e lugar transcende o conhecimento de si mesmo e a história interior. “A escola é espaço e lugar – físico e material – dado, mas é também uma construção cultural que gera fluxos energéticos” (2001, p. 77). Inicialmente, a escola era o lugar da sala de aula, esta considerada o centro das relações de ensino. A sala de aula continua sendo espaço e lugar centralizador do ensino e da aprendizagem. Entretanto, com a ampliação dos ambientes escolares, a sala de aula deixou de compor os limites da escola, e os demais ambientes ganharam também relevância. A sala da direção e os espaços administrativos, o pátio, entre outros, são extremamente representativos das relações escolares.

Mediante a compreensão de que os territórios são os lugares criados a partir de conjecturas criadas e influenciadas pela cultura, pelos costumes e pela realidade dos que nele convivem, normalmente, os territórios configuram uma determinada pedagogia, fator que reafirma a relevância da dimensão espacial. Logo, assim como o autor acima referido, entende-se que os ambientes escolares estão compondo territórios, lugares e educando a partir das relações humanas, mesmo que não tenham sido pensados explicitamente para esse fim.

Escolano Benito (2000, p. 6) traz, como historiador, as noções de espaço e lugar como constructo cultural que não é neutro, por deixar marcas que podem ser apresentadas pela arquitetura, pela materialidade que o constitui e pelos valores expressivos:

[...] o espaço escolar não é um recipiente neutro em que a educação formal é instalada, ou um pequeno palco para assegurar o desenvolvimento de disciplinas. [...] Tem a dimensão codificada de acordo com as regras específicas e símbolos, que introduzem práticas e sentido que nelas ocorrem, favorece aproximação ao conhecimento da cultura da escola, em sua materialidade e nos seus valores expressivos, influencia no desenvolvimento e formação de gerações de professores¹.

Retomando os estudos de Viñao-Frago (2001, p. 64), compreende-se também que o espaço não é neutro:

O espaço jamais é neutro: em vez disso ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos e símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – a localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.

Compreender o espaço vivido, bem como tomar posse desse espaço que permite a socialização e, que intencionalmente educa, traz para a escola a dimensão ora de espaço ora de lugar.

Cunha (2010, p. 54) colabora para esse entendimento, ao afirmar que a ocupação do espaço e sua utilização supõem sua constituição de lugar: “o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”. Neste contexto de definições, a autora refere-se a território como algo que ultrapassa o espaço e o lugar, por incluir uma relação de poder e por ter uma ocupação que revela intencionalidade.

¹ “[...] El espacio de la escuela no es un contenedor neutro en el que está instalada la educación formal, o un pequeño escenario para el desarrollo de las disciplinas. [...] Tiene la escala codificada de acuerdo a reglas específicas y símbolos, que la introducción de prácticas y sintió que se producen en ellas, favorece más a los conocimientos de la cultura escolar, en su materialidad y sus valores expresivos, influye en el desarrollo y la formación generaciones de maestros” (ESCOLANO, 2000, p. 6).

Com isso, entende-se que a escola, o curso e o estágio são lugares específicos que, quando pensados, desenhados, construídos e utilizados para apropriação de conhecimentos, transformam-se em territórios.

As alunas do curso de Pedagogia, sujeitos da pesquisa – tanto no curso de formação inicial, durante a participação nas aulas, nos grupos de discussão e nas narrativas produzidas, quanto na escola, quando realizaram o estágio – verificaram e compreenderam as diferenças no desenho das configurações de cada espaço e as intenções destes, de acordo com as particularidades que os constituem. Compreensões que vieram ao encontro dos propósitos específicos da formação para docência e que influenciaram na constituição da profissionalidade de cada aluna estagiária.

O estágio e a pesquisa: de espaço a lugar de formação

Investigar como os espaços deste estudo se transformam em lugares de formação e de aprendizagem da docência soma-se ao objetivo de verificar como esses espaços/lugares influenciam na constituição da profissionalidade docente das futuras professoras.

Cunha (2010), ao discutir as trajetórias e os lugares de formação da docência universitária, afirma que

a Universidade ocupa o lugar de formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia. Reconhecem e valorizam o lugar. Atribuem sentidos aos que viveram naquele lugar e passam a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando já não o habitam (CUNHA, 2010, p. 55)

Para Escolano (2000), o espaço, assim como o tempo, não é apenas um constructo histórico, é uma construção cultural experimentada e apreendida desde muito cedo pelos indivíduos, que, normalmente, planejam os espaços de acordo com a necessidade de utilização e seu propósito.

Tais percepções tornaram-se evidentes quando as alunas do curso de Pedagogia se reportaram ao tempo de aprendizagem e às intervenções feitas (ou não) pelas professoras. Também Escolano (2000) afirma:

[...] as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar [...] o espaço escolar deve ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade determinados discursos. [...] estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo

oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (ESCOLANO, 2000, p. 26-27, autoria do grifo)

A configuração dessas evidências e percepções a partir dos dados coletados confirmou as compreensões sobre as marcas, deixadas pela escola, que fazem parte da constituição da identidade e da história das pessoas. Marcas estas que, segundo Viñao-Frago (2001), podem ser percebidas quando os atores da escola narram suas vivências e memórias sobre escola – as salas de aula, o pátio, o recreio, as escadas – e apresentam o cenário, expondo suas percepções:

O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção de tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ficou ali e que, portanto, nos pertencem: que são, portanto, nossa história. (VIÑAO-FRAGO, 2001, p.63)

No contexto da pesquisa e tendo as narrativas como instrumento de análise, compreende-se que, ao narrar sobre o espaço efetivamente, anuncia-se o caráter cultural que envolve o modo de representação do espaço enquanto construção social.

Cunha (2010) aponta que a atribuição de significado e a ocupação intencional do espaço podem transformá-lo em lugar. Ao considerar que o espaço está ligado à missão institucional e à representação que a sociedade faz dela, apresenta a dimensão humana como transformadora do espaço em lugar:

[...] a existência dos espaços garante a possibilidade de formação, mas não a sua concretização. [...] O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. [...] Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido, que os espaços vão se constituindo, lentamente como lugares. [...] Quando a nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós. (CUNHA, 2010, p. 54- 55)

Ghedin (2006), na mesma perspectiva que Cunha (2010), afirma que as transformações que os indivíduos fazem no espaço afetam o que eles são e o que fazem, uma vez que o lugar é transformado pelas práticas, pelas experiências e pela capacidade de ação coletiva dos sujeitos.

Zeichner (2010) analisa a relação entre a universidade e os estágios e afirma que existe uma desconexão perene entre tempo, espaço e supervisão de estágio, tanto nos conhecimentos acadêmicos como nos da prática profissional. Defende a necessidade da criação de “terceiros espaços” na “formação dos professores” para diminuir a fronteira e “reunir o conhecimento prático profissional ao acadêmico, de um modo mais sinérgico no acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação” (ibidem, p. 487).

Para o autor, é preciso mobilizar a energia intelectual dos futuros professores, na medida em que realizam seus estágios em seus devidos espaços. O tempo real para compreender a articulação de programa e currículo precisa ficar em evidência, e, assim, o terceiro espaço pode ser caracterizado também como “espaço transformativo”, no qual o conhecimento é aumentado, quando envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional.

Nesta pesquisa ficam evidentes essas percepções, quando as alunas rememoram suas vivências na escola; quando expõem seus pareceres sobre as formas de organização e os procedimentos didáticos adotados pelos professores titulares de classe; e, até mesmo, quando justificam a opção pela profissão docente. Declara-se neste contexto o óbvio: essas percepções são autênticas somente se o aluno realizar o estágio como um processo investigativo.

A metodologia da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa em sua fase inicial foram 46 alunas da série final do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino privado do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos de coleta foram o questionário, entrevistas exploratórias e grupos de discussão, produção e leitura de narrativas.

As questões propostas no questionário eram relativas à opção pelo curso e pela instituição de Ensino Superior; às influências e às expectativas em relação à profissão; aos pontos mais e menos significativos do curso de Pedagogia; à visão do aluno sobre o estágio no curso de formação inicial; às contribuições para a preparação para docência, ou seja, para ensinar os conteúdos as diversas áreas dos conhecimentos, com ênfase nos conteúdo de matemática.

A escola municipal de Ensino Fundamental que ofereceu o estágio tem características peculiares, tanto em relação à infraestrutura e à carência socioeconômica, como em relação ao âmbito pedagógico e aos índices de aprendizagem. Outros fatos contribuíram para a escolha da escola para esse estágio: a receptividade da direção e o envolvimento com a professora de Metodologia do Ensino de Matemática do curso de Pedagogia, que atua como vice-diretora na instituição pesquisada.

A Instituição de Ensino Superior onde as alunas cursavam Pedagogia também merece destaque quanto ao potencial de atendimento às classes sociais e ao cenário político-econômico em que se insere, adotando a lógica da produção mercantil e adaptando-se ao modelo neoliberal que preside a educação superior. Nesse curso de Pedagogia, implantado há apenas quatro anos, como a maioria dos cursos de formação inicial, a qualidade dos processos educativos e a transmissão e apropriação de conhecimentos pautam-se em conteúdos teóricos.

Dentre os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados, a produção de narrativas pelas cinco alunas do curso de Pedagogia sobre as experiências vividas no estágio merece ser destacada. Esse instrumento, que fez parte de um procedimento combinado entre as professoras e a pesquisadora, exige do narrador – aquele que escreve – uma atitude reflexiva sobre si mesmo, sobre o que aprendeu e sobre o que vai aprendendo.

As leituras dessas narrativas aconteciam em encontros quinzenais das alunas com a pesquisadora e serviram para o acompanhamento mais refinado do estágio. Os encontros eram gravados e as transcrições, bem como a produção de narrativas pela pesquisadora, também eram apresentadas coletivamente, dando transparência ao processo de pesquisa. Nesse processo, ocorriam aproximações com as características do gênero da escrita narrativa e com os conteúdos sobre a profissão, o que resultava em novos olhares para ação docente. Esse processo configurou-se a partir das reflexões sobre os rituais de ensino e os procedimentos docentes e discentes para ensinar e aprender conteúdos de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse movimento reflexivo e a partir da realização do grupo de discussão emergiu a possibilidade de estudar a transformação de espaço de aprendizagem em lugar de aprendizagem da docência, e, assim esses conceitos passaram a direcionar o foco da pesquisa.

Análise dos dados

Dentre os muitos dados coletados, optou-se por apresentar fragmentos das narrativas sobre os rituais de ensino e as percepções das alunas-estagiárias sobre os conhecimentos necessários para ensinar Matemática. No grupo de discussão, quando as alunas narram sobre as formas de organização do tempo e do espaço escolar e sobre os procedimentos didáticos adotados pelos professores titulares da classe, os conhecimentos do conteúdo pedagógico geral são evidentes, principalmente, nas críticas sobre a maneira de conduzir as atividades e a atenção dada aos alunos.

Destaca-se neste contexto, que os estudos realizados, associados aos dados coletados, revelaram que a constituição da profissionalidade docente se legitima pelas imagens ou pelas representações que o professor constrói a respeito do magistério, mesmo antes de se formar

(Montero, 2001). Há que se considerar, nessa perspectiva, que nas narrativas essas representações se evidenciaram e fizeram com que emergissem, entre outras, as duas categorias de análise acima apontadas.

Os rituais de ensino transformando os espaços em lugares de formação

Sabe-se os rituais estão presentes na escola, e as pessoas começam a apropriar-se de seus sentidos e significados desde muito cedo. Logo que os alunos têm suas primeiras vivências no espaço de aula, eles participam de rodas para contar histórias, aprendem músicas e hinos e obedecem a formalidades que os ajudam a entender o funcionamento do ambiente e a fortalecer seus laços com colegas e professores. Desse modo, o contato paulatino com esses momentos faz com que o aluno desenvolva uma relação mais natural, na hora em que se depara com novos ritos típicos da escola.

Estudar as narrativas e verificar que os rituais de ensino não só colaboram com a aprendizagem dos alunos da classe, mas também auxiliam nos processos de aprendizagem da docência permitiu constatar que as oportunidades de aprender a profissão e os conhecimentos profissionais necessários para ensinar dependem do contexto de reflexão que envolve desde a realidade escolar propriamente dita até os momentos de conflitos, tensões e confirmações. Tais vivências, certamente, sinalizam o início da profissão.

Na narrativa oral de Marta percebe-se que, em seu percurso pessoal, mediante as representações que tem sobre a escola e as apropriações de conhecimentos conquistadas durante o curso, compreendeu o significado social e cultural dos espaços educativos e associou-os aos rituais anunciados por Escolano (2000). Assim diz Marta:

Eu acho a escola DEO², em termos de recepção da gente (estagiária), faz a diferença: a diretora é muito educada e não deixa dúvida que gosta da estagiária dentro da escola. Porém acho que em termos de estrutura e organização das salas e ambientes para as crianças deixa muito a desejar. Não tem espaço legal – não tem sala para as crianças participarem de atividades diferentes. Os recursos materiais – lápis de cor, canetinha, cartolina, sulfite – são mínimos e controlados. Tudo é muito improvisado. A recreação na maioria das vezes acontece na própria sala de aula. O tempo determinado para tudo define as formas de atuar das professoras e o que se espera do aluno. (MARTA, 1º ano no EF, Encontro com a pesquisadora, n. 1, narrativa oral, 14 abr. /2010).

Quando Marta fala da receptividade da diretora e traz como contraponto a crítica ao espaço, expõe sua preocupação com a quantidade de materiais e com a organicidade dos espaços, o que

² Neste texto, chama-se DEO a escola em que as alunas estagiárias realizaram o estágio.

reflete, certamente, na organização do tempo escolar e nos rituais de ensino. Nessa narrativa, ao referir-se à recreação feita dentro da sala de aula, Marta deixa claro que a professora precisa adequar-se ao espaço para desenvolver uma atividade que deveria acontecer num ambiente apropriado para oferecer aos alunos a oportunidade de brincar. Esse momento da brincadeira faz parte do ritual escolar e, nesse caso, o professor precisa adequar-se aos recursos da escola.

A aluna Vivi também comenta sobre a qualidade e a quantidade de materiais escolares, acrescentando que sente falta, nos espaços, dos significados e dos cuidados que devem ser dispensados à elaboração e à instalação de recursos como cartazes, murais e acervos de livros, importantes para a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. Ela compreende o contexto real, mas problematiza a forma aparente e o resultado esperado. Reconhece a necessidade de atribuição de sentido por aqueles que vivem naquele espaço e demonstra não concordar com a situação e com o ritual de utilização da estrutura disponível:

Eu acho que a escola DEO precisa de muitos reparos na área física; contudo, em termos de organização, de recepção da gente, é escola ótima. Porém, em termos de estrutura não tem quase nada que atraia as crianças e os visitantes. Faltam cartazes “bonitos”, os que estão aparentes não são atraentes. Nas paredes com cartazes, as cartolinas ficam enrugadas e empoeiradas, e ainda mais, o professor não tem o hábito de utilizar os cartazes no dia a dia. Talvez seus compromissos com todos os momentos previstos e planejados, principalmente em relação ao horário (merenda, educação física, inglês) podem justificar essa situação. Entendo que faltam materiais, para o professor e para o aluno, e também vejo que ficar só na sala com criança pequena é bem difícil. Entendo que a escola é um lugar cedido: porém não concordo com a situação das crianças não poderem ir na quadra em horário diferente do agendado. [...] Na época que minha mãe frequentava escola, isto era compreensível, mas agora acho muito difícil entender uma escola assim. Para o bem-estar da criança e melhores aprendizagens, sinto falta de mobilização de todos: da prefeitura, da direção, das professoras e dos pais. (VIVI, 2º ano no EF, narrativa n. 3, 27 abr. 2010)

De acordo com Shulman (1987), as percepções das alunas sobre as marcas deixadas pela escola ficam evidentes quando Vivi se refere à estrutura e aos reparos de que a escola necessita. A aluna reforça essa ideia quando anuncia seus conhecimentos para expor o contexto educacional e defender que a escola deve ter espaços diferenciados para cada atividade e recursos atraentes e bem cuidados, com utilização planejada e direcionada para a aprendizagem dos alunos. Em relação ao compromisso dos professores com horários, demonstra compreender que o professor, ao programar seu dia, tendo que seguir rigorosamente os horários previstos, não fica atento ao uso de recursos diversos para enriquecer o trabalho pedagógico. A mudança do ritual deixa o professor descompensado em relação aos propósitos do ensino previsto.

Não bastasse a aluna ao referir-se “à escola da época de sua mãe”, ela ainda anuncia que seus conhecimentos profissionais a levam a concluir que a escola mudou e os espaços, assim como as propostas pedagógicas, precisam ser repensados, pois é importante que estejam direcionados à aprendizagem dos alunos, com respeito à singularidade.

Esses aspectos anunciados demonstram que a escola de Vivi, seja no percurso estudantil, nas conversas com sua mãe ou no Ensino Superior, deixou marcas. Essas marcas fazem parte da constituição da sua profissionalidade (ROLDÃO, 2005), tanto no sentido pessoal quanto profissional, uma vez que apresenta, implicitamente, criticidade sobre a importância de o professor e a equipe escolar ficarem atentos aos horários predeterminados, que se articulam aos rituais da escola e aos detalhes físicos, bem como aos materiais pedagógicos, que, conseqüentemente, refletem a concepção de ensino e de alunos que pretendem formar.

Entende-se, assim como Cunha (2010), que Vivi, quando registra a necessidade de “mobilização de todos”, verifica a interdependência relacional da subjetividade daqueles que vivem no espaço, para que este se transforme em lugar pela ocupação intencional e pela busca de sentido.

No encontro n° 2 com a pesquisadora, as indagações sobre a realidade e os rituais da escola de Ensino Fundamental trouxeram para as alunas-estagiárias a reflexão sobre as possibilidades de aprendizagens durante a participação na pesquisa. O encontro recebeu como título: Acertos e reflexões

Estamos inseridos num processo de verificações sobre as representações que a escola tem na nossa vida. A Rose trouxe hoje o contexto da escola como sendo algo que faz parte de sua vida. A Ana Clara fez comparações entre a escola que atua no período da tarde e a escola DEO. A Vivi traz sua imagem de escola ideal. Existe uma diversidade de olhares, mas indiscutivelmente valorizamos o cotidiano escolar e as formas de atender às crianças, associadas às condições mínimas de que os professores necessitam para ensinar.

Especificamente neste dia, permito afirmar que nossa criticidade se amplia quando apresentamos nossas impressões. O aprendizado se instaura numa via de mão dupla e nos constituímos juntas com diferentes olhares e aproximação sobre o contexto escolar, seja onde estamos ou onde estivemos e atuamos (Encontro com a pesquisadora, n. 2, 14 abr. 2010).

Verifica-se nesse contexto, as representações dos espaços são anunciadas nas narrativas, ao mesmo tempo que são acrescentadas questões sobre as interpretações do lugar que elas ocupam na aprendizagem da docência, quando se adotam os rituais como objeto de análise.

Outros aspectos envolvendo a vivência da aluna estagiária, quando analisa a organização do espaço e os procedimentos dos alunos e da professora, merecem destaque e podem ser vistos no fragmento da narrativa a seguir:

Neste dia a professora solicitou que fizessem uma cópia de uma poesia no caderno e em seguida tomou a leitura. Ficou sentada na mesa e pediu para vir um a um com o caderno. Esta atividade demorou muito, ela poderia ter feito uma roda de leitura e troca de cadernos entre os alunos. Para mim, ela pediu o caderno para que passasse visto, eles trouxeram em fila e sem empurrar ou fazer bagunça, muito diferente do outro dia que eu estava lá e tive eu que dar visto. [...] Percebi que a professora tem que estar sempre atenta para chamar atenção ou intervir, ela não tem um “descanso” (desde um simples “shiu” até uma chamada de atenção de verdade). Nesta escola vejo que o dia a dia é muito difícil. As salas são grandes e servem de biblioteca, palco de teatro, ambiente de estudo. Sinto que somente com a presença da professora que os alunos são obedientes. Contudo, as atividades propostas são diretivas e a postura do professor é de transmissor e do aluno receptor e realizador das propostas. Vejo, contudo, muitas possibilidades de trabalho diversificado dentro deste precioso ambiente – sala de aula; principalmente para esta escola que tem poucos recursos físicos e materiais adequados para as crianças. (ROSE, 3º ano EF, narrativa n. 10, 15 abr. 2010).

Quando a aluna narra que esta atividade poderia ser em roda, com proposta de discussão, compreende-se que está preocupada com a rigidez e o tempo de permanência da criança para realizar a atividade cópia-leitura-visto no caderno.

Pautando-se nos estudos de Shulman (1987) permitem perceber que a aluna se apropriou do conhecimento do conteúdo pedagógico geral, que se refere aos princípios e às estratégias de gestão e organização da classe, úteis para ensinar o conteúdo.

Essa narrativa foi lida no encontro com a pesquisadora, e muitas percepções surgiram e reforçaram a importância de o espaço ser organizado para a aprendizagem dos alunos e das alunas em formação. Pela participação no estágio em uma classe com alunos de Ensino Fundamental, em que o ambiente e a postura da professora ainda seguem os padrões tradicionais de hierarquia do saber, a aluna estagiária vivencia uma situação em que o ensinar prevalece sobre o aprender a exposição das compreensões, dos conflitos e da realidade que certamente farão parte da constituição da profissionalidade docente.

Entende-se que as alunas, ao referirem-se aos modos de ser e estar na docência, tomaram como parâmetro os rituais da escola onde realizaram o estágio e os procedimentos e a prática educativa dos professores.

Atividades repetitivas, regras, cumprimento de ordem, cópia de páginas dos livros, solicitação para prestar atenção e ocupação do tempo remetem o leitor à escola do século passado, mas presente ainda hoje, por mais que estudos comprovem a importância do papel do professor como um mediador da aprendizagem, que interpreta e redefine o ensino em função das aprendizagens das quais espera que os alunos se apropriem, relegando a simples tarefa do professor diretamente à transmissão de conhecimento já produzido.

O estágio e a apropriação de conhecimentos para ensinar Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Algumas narrativas evidenciam que as relações estabelecidas com os saberes, associadas à ocupação e à atuação dos professores (neste caso, das alunas estagiárias) no cotidiano escolar influenciam significativamente no processo de profissionalização. Essas evidências, certamente, propiciaram a ampliação dos saberes e dos conhecimentos do conteúdo pedagógico geral e dos conteúdos curriculares. Ana Clara, por exemplo, na narrativa nº 2, traz uma experiência que refletiu na sua profissionalização, pois algo que considerava “fácil” se modificou após a análise da situação, do contexto e das intervenções. Ela percebeu que suas relações com os saberes sobre o conteúdo em evidência foram ressignificadas. A proposta consistia na escrita, pelos alunos, de números de 0 a 50.

Muitas crianças se perderam, não conseguiam ver e registrar a sequência. O caderno ficou todo sujo e feio de tanto os alunos apagarem, e isso os deixou visivelmente frustrados. Depois de algum tempo a professora escreveu os numerais na lousa, para aqueles que ainda não haviam terminado copiar.

Um aluno em especial me chamou atenção, ele não conseguiu fazer os números: nem copiando ele não sabia a sequência. Quando ele começou a copiar, fez os números espelhados. Em nenhum momento houve intervenção da professora sobre esse aluno.

[...] No momento não achei a atividade significativa. Fiquei com a impressão de que eles não compreenderam a sequência dos números de 10 em 10 (a configuração do nosso sistema). Enfim, pensei que não sabiam por que tinham que escrever os números e, também, como fazer os registros. Depois entendi que é preciso propor os registros dos números para verificar se os alunos, ao registrarem e recitarem os números, identificam seu valor numérico e posicional, além de avaliar quais alunos conseguem fazer os números na sequência, quais tem dificuldades e até onde conseguem registrar. A atividade foi demorada e considero que a professora deveria fazer intervenções durante a atividade para verificar as dúvidas e incentivar os alunos que pararam de

fazer, e ainda mais, deveria se apoiar em diferentes formas de ensinar. (ANA CLARA, 1º ano EF, narrativa n. 2, 30 abr. 2010)

Entende-se que a narrativa merecia alguns questionamentos. Assim, no encontro com a pesquisadora, o parecer de Ana Clara em relação à postura da professora: “deveria se apoiar em diferentes formas de ensinar” foi elemento de reflexão, diante da questão: o que fica implícito quando, como sujeito externo da situação, consideramos que existem outras formas de ensinar?

Uma das considerações do grupo referiu-se ao perfil dos alunos da classe e à postura da professora durante a realização da atividade. Prevaleceu, nesse momento, a questão de identificar se os alunos conhecem os números, se estão preparados para realização dos registros numa ordem numérica crescente e se sabem organizá-los no espaço e nas linhas do caderno, para que os registros estejam separados por traços para leitura. Também se discutiu a diferença entre recitar o número e escrever o numeral: por exemplo, o aluno, quando recita 20, 21, 22, 23, 24,..., identifica o número 2 como sendo vinte (duas dezenas) e os demais, como as unidades (quantidades individuais). Essa relação do número com a quantidade, com compreensão do valor posicional, poderia ser explorada. Na ocasião, Vivi e Larissa deram como opção a colocação dos números em intervalos de dez em dez, ou seja, de 0 a 10, de 11 a 20, de 21 a 30, [...] numa folha, para copiarem em baixo. Outra proposta foi da escrita dos números com intervalos em branco para colocação dos numerais que faltavam. Ou, ainda, propor a escrita de intervalos, por exemplo, de 13 a 23, ou de 34 a 50, com orientações para os alunos que chegam ao 50 continuarem, dando a possibilidade de acompanhamento, pela professora, dos alunos com dificuldade para concluírem a sequência.

Assim, ficou evidente a necessidade de o professor estar atento a todos os alunos, dando diferentes oportunidades de construção de sequências numéricas com orientações. Essas considerações levaram o grupo a definir condutas docentes para o trabalho com os conteúdos e conceitos que envolvem o estudo do sistema de numeração decimal.

Tais reflexões e indagações sobre as respostas possíveis permite às estagiárias a aproximação com o conhecimento do conteúdo pedagógico imbricado nos conhecimentos dos conteúdos da matéria a ser ensinada.

Os conteúdos matemáticos envolvendo números e a base decimal fizeram parte da narrativa de várias alunas. Ana Clara, na sua narrativa nº 3, registra que inicialmente a professora coloca as operações na lousa para os alunos copiarem e, depois, explica que o resultado sempre é 10, enfatizando que, por isso, nosso sistema de numeração é de base 10. Faz a apresentação dos resultados da sequência de operações apresentada na lousa, utilizando os dedos da mão e o

material concreto (lápiz de cor), para evidenciar o resultado e possibilitar que os alunos entendam a colocação do número que estava faltando para dar o resultado 10 (dez):

$$1 + _ = 10$$

$$2 + _ = 10$$

$$3 + _ = 10$$

$$4 + _ = 10$$

$$5 + _ = 10$$

$$6 + _ = 10 \dots$$

Dando continuidade à narrativa, Ana Clara expõe que a professora utilizou a calculadora para apresentar outras bases numéricas. A partilha e a aproximação do grupo para discussão das experiências, a interpretação dos fatos e de algumas desconstruções sobre o vivido na prática e o aprendido na teoria permitiram dialogar com seus conhecimentos e expor sua forma de entender a vivência narrada.

Usou a calculadora para mostrar os resultados que existem outras bases numéricas – de 2 em 2; de 5 em 5, etc....[...]

Pude verificar que a professora fez os exercícios com a calculadora sozinha. Explicou para os alunos que o tempo era pequeno, e por isso fez tudo na calculadora.

Vejo a maneira que ela trabalhou, distante da teoria apresentada na faculdade e das minhas concepções de “ser professora”. Entendo que a professora deveria ter dividido a sala em grupos e ter distribuído os cálculos entre os grupos para que todos entendessem como chegou ao resultado; talvez assim a atividade teria mais significado e não significaria “perder tempo” com os cálculos da adição.

A professora é muito rígida com os alunos, exige silêncio o tempo todo e anuncia sempre para que prestem atenção.

Penso que o professor precisa demonstrar mais carinho e agir com mais atenção às expectativas e às possibilidades de compreensão dos alunos; precisa dar-lhes atenção e não ficar chamando a atenção, o tempo todo, pois, quando o assunto é interessante, os alunos ficam atentos. Precisa também se preocupar com os propósitos das atividades, as compreensões que pretende que os alunos tenham, ou seja, precisa ter foco nas aprendizagens esperadas. Este conceito da Base 10 é muito importante para aprendizagem de outras operações e conceitos matemáticos [...] (ANA CLARA, 2º ano EF, narrativa n. 3, 03 maio 2010).

A aluna tem criticidade, entende a importância do professor mediador da aprendizagem e demonstra saber que existe outra possibilidade de propor a atividade. A situação narrada permite, também, constatar que “a ação do professor faz diferença na aprendizagem [...] sua maneira de ser, de pensar e de agir permanecem como arma poderosa em todo processo de profissionalização” (GAUTHIER, 1998, p. 71).

Considerações finais

A proposta de realização de estágio pelas alunas do curso de Pedagogia confirmou que, nos momentos de estágio do aluno da formação inicial, existem possibilidades de sair da condição de espectador do ensino para assumir as condições da profissão docente, pois é possível refletir sobre as responsabilidades, os desafios e os conflitos docentes, relacionados às vivências e às experiências com os rituais de ensino e o ensino e a aprendizagem de conteúdos matemáticos. Sendo assim, o aluno, ao inserir-se no contexto escolar e participar das aulas, tem possibilidade de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos dos conteúdos e da didática.

Nessa pesquisa, as alunas do curso de Pedagogia anunciaram com naturalidade que os conteúdos de Matemática são “difíceis” de serem ensinados e que deve ser modificada a postura do professor que ainda adota a exposição do conteúdo, seguida de exercícios de aplicação e posterior correção, como procedimento para ensinar. As alunas têm como referência seu próprio processo de escolarização, as vivências como aprendizes numa escola de, no mínimo, dez anos atrás, com padrões de comportamento que privilegiam a avaliação pautada nos acertos e erros e/ou em crenças sobre a matemática como uma disciplina difícil de ser aprendida. Contudo, compreendem que os alunos do ensino fundamental, principalmente, precisam envolver-se com atividades de Matemática que ofereçam desafios, para levantarem hipóteses, verificarem os resultados e, de forma autônoma, desenvolverem o pensamento matemático, e o gosto pela disciplina. Elas, porém, não se sentem preparadas para essa tarefa. Afirmaram não gostar de Matemática e não saber ensiná-la, devido aos “traumas” e às marcas deixadas pelo processo de escolarização.

É importante enfatizar que, especificamente em relação ao ensino de conteúdos de Matemática, houve consenso, entre as estagiárias, de que, para construção de conceitos e apropriação de conteúdos afins, os alunos precisam comunicar suas ideias matemáticas, que serão valorizadas ou questionadas a partir das explicações e das validações e das conjecturas levantadas.

Quanto aos rituais de ensino, esses merecem ser destacados por serem singulares ao processo de formação docente. As narrativas das alunas revelaram que eles contribuem de forma significativa para a construção da base de conhecimentos para o ensino, principalmente, no que

se refere ao envolvimento das alunas estagiárias na sistematização de conhecimentos profissionais que guiam as decisões do professor relativas aos conteúdos a serem ensinados, às formas de conduzir o tempo de desenvolvimento das propostas de ensino, aos procedimentos diante da participação dos alunos. Nesse sentido, os rituais escolares observados e narrados abrangeram tanto os conhecimentos pedagógicos quanto os conhecimentos da matéria, do currículo e do contexto educacional.

A observação do fazer docente e das vivências das cinco alunas que participaram como sujeitos desta pesquisa mostrou que, no início, buscavam participar de situações que garantissem aproximação com os conteúdos de matemática a partir da observação das aulas e do contexto de aprendizagem em evidência.

A criticidade das alunas em relação à prática profissional docente deixou claro que a atividade docente deve extrapolar os limites de sua sala de aula, pois o professor precisa ter conhecimento dos conceitos matemáticos, saber de que forma trabalhá-los, criando ambientes favoráveis para a aprendizagem, além de ter disponíveis e saber utilizar os materiais e os recursos adequados. Essas percepções trouxeram para as alunas a confirmação da importância do trabalho pautado em resolução de desafios, a fim de possibilitar aos alunos interagir com os dados, levantar conjecturas, fazer aproximações e realizar os procedimentos adequados com segurança para encontrar as respostas.

A adoção da produção de narrativas como instrumento de reflexão sobre a prática foi valiosa para as constatações acima: ao escrever, a aluna estagiária se torna agente ativo de sua própria compreensão, pois a escrita exige a vivência da atividade e a reflexão sobre as circunstâncias e os conhecimentos criados, testados, refutados e transformados.

Portanto, a reflexão sobre esse processo permitiu reconhecer a docência como uma profissão que sofre influência das concepções e preconceções dos estudantes dos cursos de formação inicial. O repertório de saberes sobre as situações de aprendizagens também merece ser considerado, pois, ao serem os saberes modificados, tornam-se conhecimentos profissionais para o exercício da docência.

Assim, este trabalho permitiu compreender que escrever é um dos movimentos de transformação da experiência em conhecimento, principalmente quando a produção da escrita está a serviço da identificação e da compreensão dos movimentos que interferem nas relações de ensino e de aprendizagem. Envolver-se com a escrita ajudou as participantes da pesquisa na exposição de um saber específico e particular, levando-as a reconhecerem-se como profissionais, ao aflorar o espírito crítico identificado em vários momentos da pesquisa.

Referências Bibliográficas

- CUNHA, Maria Isabel da (2010). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Trajórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq.
- ESCOLANO, Agustín B. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GAUTHIER, Clermont. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ.
- GHEDIN, Evandro (2006). A formação continuada de professores(as)/educador(a) e as dimensões de sua profissionalidade. In: SOUZA, Cecília Rodrigues de. *Educação: discurso e compromisso*. Manaus: Valer, 2006. P. 93-130.
- MONTERO, Lourdes. (2001). *La construcción del conocimiento profesional del profesor*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SHULMAN, Lee. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22.
- VIÑAO-FRAGO, Antonio. (2001). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- ZEICHNER, Ken. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em set/2010.

8.2.

Título:

Desafios da docência universitária: entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Carlos, Lígia Cardoso [Universidade Federal de Pelotas – Brasil]

Resumo:

A educação superior congrega, na sua conceituação, as funções de ensino e pesquisa ao produzir e preservar o conhecimento científico, técnico e cultural. Mesmo assim, é usual no cotidiano acadêmico a dissociação entre essas práticas e o privilégio da pesquisa em detrimento do ensino. Desse modo, as ações identificadas com o ensino são comumente realizadas desagregadas de processos investigativos e entendidas como reprodutoras do conhecimento já consolidado. Apesar de avanços, a recorrente busca por certezas inibe a dúvida intelectual que origina o olhar investigativo e a lógica da especialidade faz com que o conhecimento converta-se em algo fechado, inibidor do diálogo e, conseqüentemente, da possibilidade de outros caminhos e soluções diante das incertezas contemporâneas. A atividade docente, sem ser entendida como uma produção humana situada em um tempo e em um espaço e resultado de contradições, necessidades e desejos, distancia-se da compreensão de que se constitui em processos que podem proporcionar a produção de novos conhecimentos. Essas são algumas das constatações que têm desacomodado nossas práticas acadêmicas e incentivado ações de investigação compreendidas tanto como princípio metodológico do ensino quanto busca de novas aprendizagens e conhecimentos profissionais. Nesse contexto, o simpósio parte dos desafios que vivenciamos na dinâmica de nossas docências no ensino superior e dos enfrentamentos que forjamos aliando nossas experiências na pesquisa e no ensino. A partir das trajetórias profissionais dos proponentes, as quais se desenvolvem em diferentes contextos institucionais e territoriais, abordamos os desafios da docência universitária que se constrói em interface entre os saberes da pesquisa e da docência. Para tanto, agregamos reflexões que percorrem discussões sobre os impactos das ações de pesquisa nas práticas docentes, as relações e/ou cisões entre as atividades de pesquisa e ensino e seus vínculos com a formação profissional, a importância da explicitação de diferentes lugares formativos para a docência universitária, a prática da docência como objeto de investigação e processo de autoformação e a compreensão de que investigar é uma experiência transformadora que põe em jogo a sensibilidade e os sentimentos dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave:

Docência universitária; ensino; pesquisa; formação profissional.

Introdução

A educação superior congrega, na sua conceituação, as funções de ensino e pesquisa ao produzir e preservar o conhecimento científico, técnico e cultural. Mesmo assim, é usual no cotidiano acadêmico a dissociação entre essas práticas e o privilegio da pesquisa em detrimento do ensino. Desse modo, as ações identificadas com o ensino são comumente realizadas desagregadas de processos investigativos e entendidas como reprodutoras do conhecimento já consolidado. Apesar de avanços, a recorrente busca por certezas inibe a dúvida intelectual que origina o olhar investigativo e a lógica da especialidade faz com que o conhecimento converta-se em algo

fechado, inibidor do diálogo e, conseqüentemente, da possibilidade de outros caminhos e soluções diante das incertezas contemporâneas.

Essas são algumas das constatações que têm desacomodado nossas práticas acadêmicas e incentivado ações de investigação compreendidas tanto como princípio metodológico do ensino quanto busca de novas aprendizagens e conhecimentos profissionais. Nesse contexto, o simpósio parte dos desafios que vivenciamos na dinâmica de nossas docências no ensino superior e dos enfrentamentos que forjamos aliando nossas experiências na pesquisa e no ensino. A partir das trajetórias profissionais dos proponentes, as quais se desenvolvem em diferentes contextos institucionais e territoriais, abordamos os desafios da docência universitária que se constrói em interface entre os saberes da pesquisa e da docência. Para tanto, agregamos reflexões que percorrem discussões sobre os impactos das ações de pesquisa nas práticas docentes, as relações e/ou cisões entre as atividades de pesquisa e ensino e seus vínculos com a formação profissional, a importância da explicitação de diferentes lugares formativos para a docência universitária, a prática da docência como objeto de investigação e processo de autoformação e a compreensão de que investigar é uma experiência transformadora que põe em jogo a sensibilidade e os sentimentos dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, apresentam-se os textos abaixo.

8.2.1.

Título:

Licenciatura em pedagogia: o ensino na universidade e a aprendizagem para o exercício profissional

Autor/a (es/as):

Carlos, Lígia Cardoso [Universidade Federal de Pelotas – Brasil]

Cava, Patrícia Pereira [Universidade Federal de Pelotas – Brasil]

Resumo:

A proposta de nosso artigo parte de nossas inquietações quanto à formação inicial de professores e as implicações dessa formação na atuação dos futuros profissionais na escola. Diz respeito a pensar o ensino e a aprendizagem na sala de aula universitária como polos de um mesmo contínuo. A nossa experiência docente e de pesquisa com crianças na escola, com professores em formação continuada e com docência universitária revelam os distanciamentos entre esses processos e nos mobilizam a investir na qualificação de nossa docência universitária, bem como contribuir nas reflexões sobre os processos de ensinar e aprender no ensino superior.

Para tanto, discutiremos uma proposta de ensino e pesquisa na qual estamos envolvidas e que

consiste em quatro etapas. A primeira delas refere-se à identificação de situações recorrentes que reconhecemos como problemas da formação inicial; a segunda tem por objeto a análise de nossas estratégias pedagógicas com alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia nas fases de preparação e execução de seus estágios supervisionados; a terceira funda-se na redefinição de nossas estratégias de ensino e, por último, a análise e acompanhamento de estágios supervisionados posteriores.

Apresentaremos aspectos das três primeiras etapas focando os movimentos e exercícios de reflexão acerca do currículo, da prática docente e da problemática social na qual nossas ações estão implicadas. Referimo-nos a um exercício de atitudes investigativas que ocorre em simultaneidade ao trabalho pedagógico, também, ao significado da pesquisa na prática docente como uma ação que possibilita aos professores autogerenciarem sua formação, pondo em diálogo o conhecimento teórico e metodológico e as urgências e desafios do cotidiano universitário.

O artigo tem como foco um projeto de ensino e pesquisa no qual estamos envolvidas e que se propõe discutir algumas situações presentes na formação inicial de professoras do Curso de Pedagogia³ consideradas por nós como problemas da/na formação, além de analisar nossas estratégias docentes diante delas, tendo como perspectiva a sintonia com o exercício profissional nas escolas públicas da região. Esse movimento teve um início desprezioso enquanto pesquisa formal, seu vigor originou-se de nossos desafios no cotidiano da docência universitária que, exigindo novas compreensões, respostas e atitudes, nos levou para um caminho mais investigativo da e na sala de aula. Desse primeiro passo surgiram as definições metodológicas e as buscas teóricas que formalizaram a pesquisa.

Considerando como *situações problema* àquelas que carecem de uma intencionalidade pedagógica ou a possuem marcada por fragilidades teórico-metodológicas, tomamos como primeiro encaminhamento de pesquisa realizar um mapeamento dessas situações, tendo como base nosso convívio profissional com as alunas do Curso, principalmente nas fases de preparação e execução de seus estágios supervisionados. Utilizamos como fonte de dados projetos de ensino, relatórios e artigos de final de estágio, reuniões e observações de sala de aula, considerando que os mesmos possibilitam o acesso às escolhas e encaminhamentos tanto discentes quanto docentes.

Prosseguindo à investigação, estamos discutindo e redefinindo nossas ações de ensino, bem como analisando as lógicas que as movimentam nesse propósito de pesquisar sobre nosso ambiente de docência, fortemente implicado com os contextos e as necessidades das escolas em que as alunas exercem suas práticas de ensino. Neste texto apresentamos aspectos desses

³ O Curso de Pedagogia é uma licenciatura que prepara docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil.

processos e indicamos alguns encaminhamentos em caráter de conclusão para essa fase da pesquisa.

Origens do estudo

A proposta tem como ponto de partida nossa trajetória docente movida por constantes inquietações quanto à formação inicial de professores e as implicações dessa formação na atuação dos futuros profissionais. Uma dessas inquietações diz respeito a pensar o ensino e os processos de aprendizagem na escola e no ensino superior como *pólos de um mesmo contínuo* (MACEDO, 1992, p.xi). A nossa experiência com estágios e nossas pesquisas com crianças na escola, assim como com professores em formação continuada e docência universitária revelam os distanciamentos entre eles.

Nessa perspectiva, consideramos o ensino como uma prática social viva e historicamente situada (PIMENTA, 1997) em que estão presentes o estudo, a documentação, o registro e a reflexão, para além do planejamento de atividades de acordo com os conteúdos previstos nos programas escolares, acrescidas das dimensões pessoais, institucionais e estruturais que envolvem as situações de ensino. Identificamos a necessidade de pensar e registrar sobre o que ensinamos, como ensinamos, quais estratégias utilizamos, nossos sucessos e equívocos e, por outro lado, salientamos, também, o pólo do aprender, ou seja, identificar e compreender o modo como os alunos manifestam apropriações e repercussões do que é proposto a eles na sala de aula. Muitas vezes o que pensamos ser problemas no processo de aprendizagem dos alunos não deixam de ser, conforme Seber (1997, p. 59), “distúrbios de ensinagem”.

Nos últimos dois anos acompanhamos as alunas do curso de Pedagogia tanto em seus pré-estágios quanto em seus estágios supervisionados nos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a modalidade educação de jovens e adultos. Por essa razão o tema do ensino, tanto na universidade e no exercício da docência na escola tem nos provocado, pois percebemos as dificuldades que as alunas têm na apropriação, sistematização e reflexão nos campos da pedagogia, da didática e das ciências da educação, acrescidas de fragilidades no diálogo entre a escola e a universidade, cada uma com suas práticas e saberes próprios. Nesse contexto ficam as alunas buscando algum tipo de conciliação entre esses lugares, enquanto põem em movimento diferentes tempos de formação e aprendizagem: o da formação inicial, da história de vida escolar, do convívio com as professoras da escola e suas experiências de trabalho e do ambiente acadêmico.

Ao desenvolvermos esse projeto de pesquisa, temos na memória um projeto de ensino desenvolvido anteriormente no qual estava presente uma insatisfação com a fragmentação imposta pela disciplinarização excessiva e a desvinculação com os contextos e as necessidades

da prática educativa. Passada uma década, vivenciamos uma alteração da proposta pedagógica do curso, em um movimento interno na perspectiva de maiores aproximações entre as áreas do conhecimento e estudos que compõem o curso e ampliação da participação das alunas em situações escolares, seguida de outras, em função das exigências das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Mesmo assim, mantemos uma permanência de embaraços na indefinição do que seja prioridade na formação, na inabilidade em dar respostas para as urgências escolares e na instabilidade das articulações entre a teoria e a prática.

Situações recorrentes: problemas da/na formação

O curso de Pedagogia, como está organizado a partir das suas diretrizes curriculares nacionais, tem como foco a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Mesmo assim, estudos sobre organização curricular das licenciaturas no Brasil (GATTI, NUNES, 2008 apud BARRETTO, 2010) têm mostrado, nele, uma tendência de fragilidade na formação específica para a docência e uma ênfase na formação geral do educador. O contrário acontece nas demais licenciaturas, as disciplinas de referência são predominantes e secundarizadas as de formação pedagógica, sem que haja articulações suficientes entre elas.

Essa condição também diz respeito ao curso investigado, no qual as dificuldades dos sujeitos em formação de abrangerem as práticas e, com elas, se apropriarem de teorias são recorrentes. Circunstância que se explicita no estágio, cumprindo uma função muito aplicacionista e sem o estabelecimento de sentidos entre o ser, o fazer e o saber docente.

Nossas alunas, no penúltimo semestre, têm duas disciplinas que abrangem dois eixos fundamentais: planejar e organizar o processo de observação na escola campo de estágio e construir um projeto de ensino a ser desenvolvido no estágio supervisionado no semestre posterior, a partir das relações estabelecidas entre o observado, o compreendido e o pretendido. No semestre final, além de realizarem o estágio, elaboram uma reflexão escrita sobre a prática docente vivenciada.

Nesse processo, estudamos e discutimos conjuntamente os significados e as possibilidades da observação e do registro, encaminhamos a organização e a realização do estágio e tomamos o mesmo como campo de investigação. Nele, os registros das alunas em seus diários de campo tornam-se um documento de pesquisa privilegiado sobre a capacidade de leitura do cotidiano, dos movimentos de tomada de decisão, das tentativas de acomodação ou de superação diante de situações de conflito, da apropriação do conhecimento a ser ensinado na escola e dos encaminhamentos metodológicos.

Identificamos nos sujeitos em formação dificuldades na percepção da amplitude das relações presentes na escola e, conseqüentemente, na capacidade de refletir e registrar o observado. O

olhar das alunas concentra-se, na maioria das vezes, nas atividades que a professora desenvolve em aula, sem a tentativa de estabelecimento de relações entre estas e os diferentes movimentos que acontecem na sala de aula em particular e na escola em geral. A escrita no diário tem sido amplamente descritiva, apesar de a exigência acadêmica incluir um processo de reflexão e um exercício de interpretação no processo. O que não deixa de ser uma decorrência das limitações do olhar e da escuta.

Conforme Cifali (1996), escrever sobre a prática profissional e sobre processos de formação implica aceitar dificuldades, desinteresses e resistências, envolver-se plenamente, dar sentido às ações e nomear os acontecimentos. Fazer associações, descobrir continuidades, delimitar e perceber o aparentemente banal. Esse exercício seleciona, estabelece uma versão da história e oferece inteligibilidade para uma determinada situação. Proporciona um benefício de ordem cognitiva e uma capacidade de reflexão a qual pode estruturar o eu profissional e o eu pessoal. Nesse sentido, há um potencial de aprendizagem na escrita através do armazenamento, da difusão e socialização de informações e do estímulo à reflexão que a permeia. A escrita pode funcionar como uma forma de organizar o pensamento, identificar e problematizar o conhecimento, reconstruir as experiências e, conseqüentemente, proporcionar outras práticas.

Quando as alunas vão elaborar seus projetos de ensino, identificamos ausência de intencionalidades pedagógicas nas ações propostas e no planejamento. Estão presentes dificuldades na apropriação dos conteúdos, na identificação de relações entre eles e na escolha de maneiras de ensinar. O que se traduzem em incoerências entre as afirmações teóricas e citações bibliográficas presentes no texto e as atividades escolares indicadas, entre os objetivos de trabalho para a série e turma e o diagnóstico realizado sobre a mesma – mesmo que este tenha sido construído mais em função de informações de senso comum do que baseado nas observações realizadas e convívio com a comunidade escolar.

Cortella (1999) ao discutir a escola e a construção do conhecimento, alicerçado no pensamento do educador Paulo Freire, fala da importância da intencionalidade na busca do saber, ou seja, na finalidade daquilo que vamos fazer. O método será uma ferramenta que permitirá uma melhor aproximação com nosso objeto de conhecimento, o que exige escolhas. Portanto, ao planejar precisamos saber onde queremos chegar, que caminhos percorrer, mesmo sabendo que esses caminhos apresentarão desvios, obstáculos, mas ao mesmo tempo, precisamos de ferramentas teóricas para dar conta dessas dificuldades. A fragilidade na busca dessas ferramentas fica visível nas práticas.

Quanto ao estágio propriamente dito, permanecem muitas das condições presentes na elaboração dos projetos. No desenvolvimento das atividades escolares e avaliações dos alunos há, com poucas exceções, dificuldades em perceber os conteúdos escolares como

conhecimentos produzidos socialmente e, portanto, em relação com o mundo da vida e do trabalho e possíveis de serem estudados de modo não fragmentado.

As orientações e supervisões de estágio são realizadas, principalmente, pelos professores formadores, mas, como trabalhamos no curso de Pedagogia com a ideia da docência compartilhada, os professores e coordenadores das escolas acompanham e partilham seus conhecimentos e experiências com as alunas estagiárias. O encaminhamento provoca um campo de diálogos e aprendizagens entre universidade e escola, ao mesmo tempo em que nos desafia a repensar nossas estratégias de aproximações. Acresce-se uma situação em que se apresentam algumas incoerências nesse compartilhamento, produzindo inseguranças nas alunas e representando conflitos entre docentes que exercem suas atividades em instituições de diferentes níveis de ensino, estimuladas por condições e exigências de trabalho distintas.

Em síntese, percebemos nas alunas fragilidades teórico-metodológicas desde o momento de planejar sua intervenção, passando pelo desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula, pelas dificuldades no registro e reflexão das práticas, como também na socialização e problematização das experiências de estágio entre os colegas, acarretando em escritas pouco consistentes em termos reflexivos e teóricos. A partir dessas percepções é que temos repensado nossas práticas.

Nossas ações de ensino e as lógicas que as movimentam

Ao pensarmos em nossas ações de ensino no contexto descrito anteriormente, compreendemos que elas tanto constituem quanto são nele constituídas. Nesse sentido, as configurações do currículo e do ensino somente podem ser compreendidas em um espaço e em um tempo, são práticas sociais de caráter político que não se reduzem a técnicas ou normatizações, elas são marcadas pelas dinâmicas concretas em que as mesmas se realizam.

Nossas estratégias pedagógicas estão ligadas ao contexto do ensino superior atual. Conforme Barretto (2010) a transferência da responsabilidade da formação docente para o nível superior, com a LDB n. 9394/96, contribuiu para o crescimento do ensino superior no Brasil e aumentou a expectativa de ampliação da qualidade da escola já que se alargaram as exigências da formação, sem correspondência que implique melhoria no rendimento escolar. Outra questão importante, relacionada à anterior, refere-se à origem social e posição na estrutura de distribuição de renda dos estudantes, futuros professores. Dados do Enade de 2005 sobre a renda familiar dos alunos de licenciatura indicam uma tendência de descenso da renda familiar dos jovens que procuram esse tipo de formação no ensino superior. Essa situação está implicada em outras como o de pouco acesso ao consumo de bens culturais e condições precárias de formação na escolarização básica. Gera-se um ciclo de precariedade que produz condições

insatisfatórias de formação no ensino superior, responsável por boa parte dos futuros professores que atenderão segmentos sociais mais empobrecidos e/ou de pequeno potencial reivindicatório.

Ao analisarmos nossas ações pedagógicas nas fases de preparação e execução dos estágios supervisionados, percebemos alguns *indicadores teórico-metodológicos*. Não pretendemos apontar inovações pedagógicas, mas discutir recomodações em função do contexto e da busca de maior qualidade na formação, pautando-nos por um compromisso com a escola.

1- Temos apostado numa maior diretividade na condução do trabalho de sala de aula, propondo diferentes roteiros para a observação das escolas, construção dos projetos de ensino e escritas finais. Esses roteiros constituem-se em instrumentos auxiliares que proporcionam um olhar ampliado sobre: a linguagem e a comunicação formal e informal utilizada na escola, os recursos didáticos, a estrutura física, o projeto pedagógico, o meio econômico, social e cultural da escola e da comunidade, a organização do trabalho pedagógico, a seleção e a organização de conteúdos, a formação docente, a caracterização dos alunos e os relacionamentos.

2- Outro indicador teórico-metodológico tem sido disponibilizar maior espaço para a discussão do cotidiano escolar e do trabalho docente para lidar com as urgências e necessidades da escola. Buscamos fortalecer o vínculo com as escolas através de reuniões com professores titulares e coordenadores sobre as práticas pedagógicas das estagiárias e seus processos de formação – subsidiadas pelos roteiros indicados no item anterior – além da abertura de espaços de formação continuada como estudos de texto, oficinas e participação em cursos e palestras. Essa aproximação, no entanto, requer ainda aprofundamento e projetos coletivos que permitam um diálogo constante e efetivo entre esses dois espaços de formação: a escola e a universidade.

3- Ampliação do tempo de orientação das alunas em estágio através de reuniões coletivas na universidade para estudo, discussão das práticas vividas e observadas, trocas de experiências, elaboração de materiais didáticos e análise dos planos de ensino.

4- Visitas sistemáticas e documentadas nas escolas durante os períodos de preparação e realização do estágio, as quais fortalecem o vínculo entre universidade e escola, além de fornecer subsídios para nossas orientações quanto ao planejamento e escolhas metodológicas.

5- Busca de parcerias pontuais com demais professores do curso em áreas nas quais as alunas demonstram fragilidades teóricas e metodológicas.

Para qualificar ainda mais esses indicadores teórico-metodológicos precisamos avançar na educação do olhar, da escuta e do registro. Educar nosso olhar e nossa escuta é imprescindível para que possamos entrar na escola e observarmos o mundo de relações ali presentes, para além do que gostaríamos de ver e de ouvir. Um olhar que esteja aberto ao desconhecido, ao inusitado e, por outro lado, esteja disposto a fazer conexões com o conhecimentos de si e do mundo. Uma

escuta sensível, como lembra Barbier (1993, p. 212), que envolva “entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica”. Num movimento de descentração, que nos permita ver e ouvir o outro a partir do seu ponto de vista, com um olhar atento, curioso, investigativo. Quanto à qualificação do registro, a documentação pedagógica “pode contribuir para uma auto-reflexividade aprofundada e nos dizer algo sobre a maneira como temos nos constituído como pedagogos [...]. Isso significa assumir o controle sobre o próprio pensamento e sobre a própria prática.” (DAHLBERG et al., 2003, p. 200)

Nesse sentido, vivemos um processo constante e dinâmico que envolve permanente reflexão e avaliação. Provocador de inquietudes ancoradas no compromisso com a formação e, também, no caráter teórico-prático das disciplinas nas quais atuamos. O nosso fazer tem um desdobramento mais imediato – percebemos o resultado das nossas ações de ensino de uma maneira mais evidente do que em outras disciplinas.

Por tudo isso, pensar a pedagogia nas suas inter-relações, envolve deixar de aprender “separando” como acontece na escola e também na universidade.

Aprendemos muito bem a separar. [...] Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade. Este é um obstáculo profundo, pois obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade, e se incrusta na especialização; e o mundo dos experts e dos especialistas maneja cada vez mais nossas sociedades (MORIN, 1996, p. 275).

Isso exige considerar a aprendizagem como uma forma de estratégia, que não consiste apenas em adaptar-se ao meio para responder as suas exigências, mas, fundamentalmente, em desenvolver uma autonomia em relação a esse meio, em saber como fazer para adquirir saber. Aprender não é apenas reconhecer o já conhecido ou transformar o desconhecido em conhecimento é “a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (MORIN, 1999, p. 70).

No que se refere ao ensino, função primordial da prática profissional dos professores, é necessário demarcá-lo como processo “com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 31). Nesse sentido, deve atingir o sujeito na sua individualidade, implicando na exigência de que o professor desenvolva sensibilidades em relação às diferenças entre os alunos e aprofunde e revise constantemente seu repertório de saberes e conhecimentos.

Implica trabalhar em direção à descentração do homem e da própria ciência, no sentido de percebermos homem e ciência como produtos e produtores de si, ambos inscritos um no outro, ambos construindo-se nessa interação. Nossa produção científica se inscreve num mundo que está inscrito em nós, nossas estruturas de conhecimento são inseparáveis do mundo que conhecemos.

Considerar a pedagogia nas suas inter-relações demanda um aspecto fundamental, derivado dos anteriores, o de que o conhecimento envolve limites e possibilidades e que precisamos tomar consciência dos limites provocados pelas incertezas, assim como, encontrar meios de enfrentar nossas limitações. Morin (1999) alerta sobre as diversas fontes da incerteza, propondo alguns meios de encarar as limitações do nosso conhecimento, dentre eles as possibilidades de trocas interindividuais e a consciência reflexiva, que autorizam a comunicação e a conservação do saber, mas também o confronto e a discussão dos pontos de vista diversos que, fundamentalmente, permitem enfrentar o paradoxo essencial: “o operador do conhecimento deve tornar-se ao mesmo tempo objeto do conhecimento” (MORIN, 1999, p. 36).

A prática pedagógica na sua multiplicidade de fatores envolve pensar sobre os elementos anteriores em conexão, como algo tecido em conjunto (MORIN, 1996). Para planejar algo com sentido precisamos compreender sobre o que iremos trabalhar, como determinado tema foi construindo-se, ao mesmo tempo, que estratégias poderemos usar para possibilitar a construção dos conceitos pelos alunos, quais recursos utilizaremos para registrar e acompanhar as aprendizagens, tanto nossas – professoras – como dos alunos.

Refletir sobre as nossas ações de ensino e as lógicas que as movimentam requer que nos tornemos operadores do nosso próprio conhecimento, operadores de nosso fazer docente. É esse o nosso desafio e também o de nossas alunas, tornarem-se construtoras do seu próprio fazer docente.

Conclusões

Consideramos como *situações problema* àquelas resultantes de um esvaziamento teórico da/na formação e que carregam como consequência um esvaziamento da própria ação docente. Após o mapeamento de tais situações e da análise de nossas ações de ensino conseguimos elencar alguns encaminhamentos deles advindos.

Avançar na instrumentalização quanto aos registros escritos, o que envolve educar o olhar e desenvolver práticas de escrita reflexiva a fim de perceber maiores detalhes do cotidiano escolar e do trabalho docente e, ao mesmo tempo, possibilitar uma auto-reflexão sobre o próprio constituir-se docente.

Promover diálogos mais consistentes entre os diferentes tempos e espaços de formação e aprendizagem: o da formação inicial, da história de vida escolar, do convívio com as professoras da escola e suas experiências de trabalho e do contexto acadêmico com seus saberes e fazeres docentes. Para isso investimos em projetos coletivos de estudo, tomando como base o contexto das práticas e fortalecendo o vínculo entre escola e universidade.

Aprofundar o estudo sobre as práticas de ensino que nossas alunas desenvolvem na escola, aquelas vivenciadas na formação inicial e os processos de aprendizagem daí derivados, buscando, através da compreensão de aproximações e distanciamentos, contribuir para que mais crianças, jovens e adultos possam apropriar-se com qualidade dos conhecimentos socialmente produzidos.

Pensar a pedagogia nas suas inter-relações trazendo o problema da complexidade para dentro de nossos estudos e discussões, enfrentando o tema dos limites e possibilidades do conhecimento e o desafio em tornarmos-nos autores do nosso próprio fazer docente com responsabilidade e compromisso social. São nossas apostas docentes e investigativas diante de algumas urgências e necessidades da escola e da formação de professores na universidade.

Referências

BARBIER, René (1993). A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPED* (5), 187-216.

BARRETTO, Elba Siqueira Sá (2010). Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, vol.40, n.140. Retirado em Dezembro 16, 2011 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200007>.

CIFALI, M (1996). Démarche Clinique, Formation e Écriture. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.. *Former des enseignants professionnels: quelles strategies? Quelles competences?* Bruxelles: Boeck Université.

CORTELLA, Mario Sérgio (1999). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2.ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENCE, Alan (2003). Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. In: _____. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*.(pp. 189-207) Porto Alegre: Artmed.

MACEDO, L.(1992) Prefácio. In: SCOZ, Beatriz. et al. (Orgs.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MORIN, Edgar (1996). Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*.(pp. 274-289) Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1999). *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.

PIMENTA, Selma Garrido.(1997). Para uma ressignificação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (pp. 19-76). SP: Cortez, 1997.

SEBER, Maria da Glória. (1997). *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione.

TARDIF Maurice & LESSARD Claude.(2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

8.2.2.

Título:

Docencia, investigación y formación profesional en la educación superior

Autor/a (es/as):

Malet, Ana María [Universidad Nacional del Sur- Argentina]

Resumo:

Esta participación tiene el propósito de presentar el avance del proyecto de investigación La formación profesional en la enseñanza, la investigación y la extensión, que se inscribe en los denominados PGI, (Proyecto Grupo de Investigación) en la Universidad Nacional del Sur

A través de esta investigación nos interesa identificar el grado y el carácter de la incidencia que cada una de esas actividades presentan en la formación profesional que brinda la UNS, pues hemos advertido que desde diferentes propuestas y departamentos, se plantean actividades extramuros que representan distintas formas de vinculación de la universidad con la región y la sociedad, a través de proyectos que comprometen actividades de docencia, investigación y extensión.

Desde la “primera revolución académica”, las universidades han adquirido rasgos específicos reconocibles como propósitos institucionales: son las funciones de investigación y de docencia. En nuestro país la función de extensión, que aparece como la vía privilegiada de contacto de la universidad con la sociedad, es concebida a partir de un carácter democratizador, como prestación de servicios o como respuesta a las demandas del mercado.

Indagar acerca de cuánta relación existe entre dichas actividades –o funciones- y cómo se efectúa, o si se produce escisión entre ellas, resulta central en los ámbitos institucionales universitarios.

Nuestro universo de estudio está compuesto por carreras y proyectos de la UNS, cuyas propuestas plantean prácticas de formación profesional desde la docencia, la investigación y la extensión y mediante el estudio de casos abarcamos: trabajos prácticos, pasantías/prácticas profesionales, tesinas, proyectos de extensión y voluntariado, proyectos grupales de investigación, que incluyen alumnos y

en la formación docente: prácticas profesionales situadas y microclases.

Dados los propósitos de esta presentación, se focalizará en el tratamiento del desafío que implica vincular la enseñanza y la investigación con la formación profesional en la educación superior, a partir de los avances realizados en el proyecto de investigación señalado.

Introducción

Esta participación tiene el propósito de presentar un avance del proyecto de investigación *La formación profesional en la enseñanza, la investigación y la extensión*, que se inscribe en los denominados PGI, (Proyecto Grupo de Investigación), en la Universidad Nacional del Sur (Argentina).

A través de esta investigación nos interesa identificar el grado y el carácter de la incidencia que cada una de esas actividades presentan en la formación profesional que brinda esta universidad, pues hemos advertido que desde diferentes propuestas y departamentos, se plantean actividades extramuros que representan distintas formas de vinculación de la universidad con la región y la sociedad, a través de proyectos que comprometen actividades de docencia, investigación y extensión.

Desde la "primera revolución académica", las universidades han adquirido rasgos específicos reconocibles como propósitos institucionales: son las funciones de investigación y de docencia. En nuestro país la función de extensión, aparece como la vía privilegiada de contacto de la universidad con la sociedad y es concebida a partir de un carácter democratizador como prestación de servicios o como respuesta a las demandas del mercado.

Nuestro universo de estudio está compuesto por carreras y proyectos de la UNS, cuyas propuestas plantean prácticas de formación profesional desde la docencia, la investigación y la extensión y nuestro propósito es indagar cuánta relación existe entre dichas actividades –o funciones- y cómo se efectúan, o si se produce escisión entre ellas; es más que una cuestión metodológica, ya que incluye un debate ético, político y epistemológico.

La docencia implica procesos de producción, apropiación y transmisión de saberes y conocimientos en los niveles de grado y posgrado. Aunque muchos docentes problematizan sus prácticas y se plantean el ¿cómo enseñar? desde una perspectiva innovadora, la metodología más extendida se caracteriza por la transmisión de saberes y conocimientos.

La actividad de investigación es considerada una práctica social a través de la cual se produce y construye conocimiento y se forman investigadores. El conocimiento tácito se asocia con el supuesto que indica que “a investigar se aprende investigando”. En tal sentido es necesario indagar en los caminos que recorren los investigadores para llegar a asumirse como tales y reconocer en la universidad la pedagogía de la formación en investigación.

Bajo la denominación de extensión suelen incluirse actividades de índole muy diversa que dan cuenta de concepciones muchas veces contrapuestas sobre la significación social del conocimiento. Esta tarea guarda relación con el rol social que la universidad pública debe cumplir, acompañando el tiempo histórico del país, por el cual los conocimientos se transfieren a la comunidad para alcanzar mejoras en la calidad de vida de todos.

Cabe mencionar que en algunas universidades esta vinculación entre las distintas funciones se produce por el esfuerzo de algunos actores comprometidos en el quehacer institucional; en otras, está prevista una cierta relación entre las mismas desde la propuesta curricular.

El sentido pedagógico que se le asigne a los proyectos de investigación y extensión en que los alumnos puedan participar los enfrentaría con otras concepciones de saber, otros modos de vinculación entre la teoría y la práctica, en última instancia, otros modos de producción de los sujetos sociales universitarios.

Desde esta breve reseña respecto de las funciones de la universidad reconocemos como meta deseable, desde una pedagogía universitaria, que tanto la docencia, la investigación como la extensión universitaria deberían formar parte del curriculum de las carreras, sin recortar excesivamente su campo de acción y teniendo en cuenta el compromiso social y los contenidos éticos de la formación profesional.

Dados los propósitos de esta presentación, se focalizará en el tratamiento del desafío que implica vincular la enseñanza y la investigación con la formación profesional en la educación superior, a partir de los avances realizados en el proyecto de investigación señalado.

1. Características generales de la investigación

La hipótesis de trabajo planteada es que la diversidad de espacios asignados a las prácticas profesionales desde las funciones de docencia, investigación y extensión, a partir de estructuras curriculares formales, procesuales y de proyectos en las carreras universitarias de grado, afectan y tienen alto impacto en la formación profesional.

En este sentido se propusieron los siguientes objetivos:

- Identificar el grado y carácter de la incidencia de las actividades de docencia, investigación y extensión en la formación profesional.
- Caracterizar e interpretar las prácticas de pasantía y los trabajos prácticos y su vinculación con la formación profesional.
- Identificar y analizar las instancias de formación en investigación .
- Identificar , analizar y comprender las prácticas de extensión y su vinculación con la formación profesional

Desde el punto de vista epistemológico partimos del supuesto de que la realidad, desde la cual recortamos nuestro objeto de conocimiento, es compleja y que es necesario comprenderla para buscar significados y sentidos, más que intentar explicarla y predecir posibles resultados.

Es a partir de estos supuestos epistemológicos la metodología de trabajo es de tipo cualitativo y dentro de este enfoque utilizaremos el estudio en profundidad de casos, concebido como *“el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake 1998:11).

Nuestro universo de estudio está compuesto por carreras y proyectos de la UNS, cuyas propuestas plantean prácticas de formación profesional desde la docencia, la investigación y la extensión.

Los casos abarcan:

- En Ingeniería Eléctrica y de computadoras: trabajos prácticos y pasantías/prácticas profesionales asistidas, tutorías
- En la Licenciatura en Biología: trabajos prácticos y tesinas.
- En la Licenciatura en Administración: trabajos prácticos y tesinas.
- En la carrera de Contador público: Trabajos prácticos y pasantías.
- Proyectos de extensión y voluntariado.
- Proyectos grupales de investigación, que incluyen alumnos.
- Formación docente: dispositivos de formación pedagógica: residencias, ateneos, prácticas docentes situadas.

Los trabajos prácticos, los proyectos de investigación, las pasantías, las tesinas, las residencias y los proyectos de extensión y voluntariado se constituyen en las unidades de observación.

En esta investigación el concepto de complejidad y búsqueda de comprensión de sentidos ya explicitados ameritan la utilización de técnicas de recolección de datos que buscan la multiplicidad de miradas, la construcción de categorías que posibilitan la comprensión del fenómeno que se estudia. Es por ello que las técnicas propuestas son: entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos: análisis de documentación normativa, observación de prácticas de laboratorio, extensión y voluntariado.

Con respecto al encuadre conceptual, dada la intencionalidad de este trabajo, seleccionamos las siguientes ideas clave:

➤ **La profesión**

Intentar una definición del concepto profesión presenta dificultades, en tanto la construcción de esta idea está atravesada por multiplicidad de factores. Aún así podemos encontrar cierto acuerdo en que serían necesarias algunas condiciones para que una actividad lo sea. Finkel

(2001) las enuncia como: destreza basada en un conocimiento teórico, existencia de entrenamiento y educación formal, algún procedimiento para evaluar la competencia de los miembros, existencia de una organización formal y seguimiento de un código ético, entre otras.

Al profesional se lo define desde herramientas, competencias y / o actitudes que implican una forma particular de contacto con la sociedad; aparece como alguien especializado en una rama disciplinar con vinculación pragmática con el medio, que comercializa su actividad y que debe cumplir con un mandato asociado a un código ético (Borel, 2008).

La clave del concepto está en los saberes tanto experto como científico y asimismo en la capacidad de autonomía y el altruismo. Las profesiones constituidas pueden ser aprendidas *“como caso particular del desarrollo general de campos estructurados de producción de bienes simbólicos en la sociedad moderna.”* (Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1988) y *“en todos los casos se destaca el papel de la universidad pública como institución formadora de profesionales, que es quien está legitimada para otorgar títulos orientados hacia determinados ejercicios laborales y que genera confianza en la sociedad”* (Borel, 2008).

Tal como lo hemos señalado las profesiones implican desempeños y por lo tanto capacidades y/o competencias para la realización de las actividades específicas del contexto profesional. La consideración de las capacidades /competencias nos remite nuevamente a un plano de conceptos e ideologías (Perrenoud, 2004), en tanto su tratamiento involucra posiciones frente al trabajo, su importancia, a la práctica como profesión y a las nociones mismas de profesión. Esta cuestión supera los alcances de este trabajo, pero no podemos eludir su mención, en tanto la idea de competencias puede analizarse desde lo laboral y desde lo educativo.

En el ámbito educativo, la noción de competencia *“surge en el campo de la formación profesional, en la búsqueda de un ajuste entre la formación obtenida y acreditada y el puesto de trabajo [...] El concepto entra así al sistema educativo desde la formación profesional”* (Mastache, 2007, 30).

➤ **Enseñar en la universidad**

En la universidad pública se han instalado una serie de inquietudes relacionadas a:

- carreras en vía de acreditación y solicitud de información acerca de la formación pedagógica de los docentes que en ellas se desempeñan.
- dificultades de los alumnos ingresantes con respecto al estudio de las materias básicas, que han dado lugar a proyectos de articulación con la educación secundaria y de revisión acerca de las condiciones de la enseñanza en los primeros años de las carreras.
- frecuentes reformas curriculares a partir del funcionamiento de comisiones curriculares en las que participan docentes.

- niveles de abandono de las carreras y aumento en cantidad de alumnos recursantes, que ya no son solamente justificados desde la responsabilidad de los alumnos.

Estas situaciones, entre otras, han promovido, al menos en la Universidad Nacional del Sur y en algunos sectores, la preocupación para gestar espacios de trabajo en los que las situaciones enunciadas anteriormente puedan analizarse desde perspectivas pedagógico didácticas. Este proceso es interpretado como un camino en el que el docente puede reconstruir críticamente sus propias teorías, a partir del reconocimiento de la complejidad de la práctica docente y de los múltiples factores (políticos, culturales, sociales, económicos...) que la atraviesan.

Al intentar asumir *otra forma de ver, pensar y hacer las cosas*, nos encontramos ante el reto de pensar en una actividad específica de la función docente – la enseñanza – desde un contexto institucional - la universidad -. Se desprenden de aquí rasgos que hacen a la singularidad de esta práctica: se da en función de un contenido específico, desde una determinada especificidad institucional y *se orienta hacia la formación de una profesión (liberal, técnica, artística o docente)*. La consideración de la profesión hace emerger otro rasgo que singulariza a esta práctica docente en la universidad que es la articulación teoría y práctica. La misma es reconocida como una de las modalidades a partir de las cuales puede analizarse la formación universitaria en su vinculación con el mundo laboral. (Lucarelli, 2000).

➤ **Investigación y formación profesional**

Pensar en la articulación de la enseñanza y la investigación implica un trabajo pedagógico orientado a la adquisición crítica por parte de los alumnos de los conocimientos básicos acumulados de cada una de las disciplinas, los que se consideran necesarios para iniciar un trabajo de investigación.

Según Morán Oviedo (1993) en este proceso pueden considerarse analíticamente tres orientaciones: la investigación como procedimiento pedagógico para despertar el interés en el aprendizaje; como estrategia para el conocimiento y análisis de situaciones problemáticas para su transformación y búsqueda de soluciones; como un hacer profesional que conduce a la generación de nuevos conocimientos.

Algunas profesiones ubican en primer término la capacidad para la realización de investigaciones y en los planes de carrera se enuncia que el alumno tiene que desarrollar “una aproximación personal a la investigación”. La pregunta que orientó nuestras indagaciones es ¿de qué manera ese alumno se apropia de las habilidades básicas para investigar?

2. Hallazgos: regularidades y alternativas

2.1. Enseñanza y trabajos prácticos

Los trabajos prácticos son habitualmente muy estimados en la enseñanza universitaria y por este motivo hemos indagado la dinámica de los mismos, las razones que justifican su realización y qué nos dicen acerca del conocimiento y las prácticas que a partir de ellos se movilizan.

Considerar a los trabajos prácticos como objetos de investigación en la formación profesional, nos llevó a una revisión de la articulación teoría y práctica en la enseñanza universitaria.

A los efectos de esta exposición se presentarán los avances logrados en dos de los casos señalados anteriormente.

a) Los trabajos prácticos: el caso de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras

Las propuestas de trabajos prácticos adquieren formas variadas que permiten diferentes opciones de resolución, los alumnos toman decisiones y se reconoce la puesta en acción de capacidades profesionales.

En un nivel de menor dificultad ubicamos los ejercicios, las demostraciones y verificaciones. Un avance lo constituye el planteamiento de situaciones problemáticas y las simulaciones, para reconocer la mayor complejidad en las prácticas integradoras de laboratorio y en el desarrollo de proyectos. En una de las entrevistas a un docente se señaló que si el tiempo lo permitía se dejaba bosquejada una posible investigación a realizar en el cuatrimestre siguiente. Esto se propone en una materia de quinto año en la que la cantidad de alumnos (aproximadamente 15) favorecería actividades de ese tipo.

¿Qué prácticas profesionales son abordadas desde estos trabajos prácticos?

Las prácticas profesionales son abordadas desde actividades específicas tales como el diseño, la toma de decisiones, probar, demostrar, gestionar a partir de conocimientos específicos y de capacidades estratégicas, procesos que requieren también capacidades comunicativas, y recursos tanto intrapersonales como interpersonales que constituyen el denominado “pensamiento ingenieril”.

(Malet, Sánchez, Repetto, 2009)

Las características que se destacan vinculadas a este pensamiento son:

Pensamiento abstracto: Se refiere a la capacidad de abstraer a partir del problema puntual planteado, lograr su generalización, su representación formal (en simbología formal, lógica y/o matemática), y su análisis y procesamiento conforme métodos regidos por leyes matemáticas, físicas o químicas.

Buen criterio: entendido como la capacidad de no temer a la pregunta. Se refiere a lograr un pensamiento que fundamente la toma de decisiones con una visión amplia, en contraposición a las respuestas únicas y centralizadas.

Flexibilidad y polivalencia: La ingeniería demanda ingenio necesariamente. Es fundamental tener flexibilidad para adoptar la solución viable y no siempre la óptima. La flexibilidad permite ampliar márgenes de tolerancia en los requerimientos para “aceptar” una solución alternativa.

Creatividad: vinculada con la característica anterior. Capacidad para crear, para innovar, para inventar, para “volar”.

El análisis nos conduce a vincular el pensamiento de los ingenieros con un pensamiento de orden superior que puede ser propiciado desde los procesos de enseñanza y formación. Este pensamiento exige juicio y análisis de situaciones complejas de acuerdo con criterios múltiples. Según Resnick (1999), el aprendizaje intencional y autorregulado y el desarrollo de estrategias de construcción de significados más que las vinculadas con los desempeños rutinarios, proporcionarán una base para el desarrollo de las habilidades de orden superior.

b) *Los trabajos prácticos: el caso de la Licenciatura en Biología.*

Al estudiar este ámbito identificamos algunas materias en las que los Trabajos Prácticos se configuran como espacios en los que básicamente se “observan” fenómenos y procesos; la tarea se centraliza en torno de una Guía de Trabajos Prácticos que dirige la secuencia de actividades a desarrollar. Los alumnos se limitan a seguir las instrucciones dadas por la Guía y por los docentes a cargo de las clases.

Las clases prácticas se desenvuelven desde un modelo “aplicacionista” de contenidos teóricos, prevaleciendo el estilo de transmisión y recepción de la información, desde la identificación de especímenes, estructuras y procesos que conforman ejemplos de tales categorías, desarrollados previamente en las clases teórica; en cuanto a las acciones que los estudiantes hacen durante el trabajo práctico de laboratorio: observan, dibujan el material natural o los preparados microscópicos, los describen, identifican estructuras, disecan y, minoritariamente, relacionan las estructuras con su función e interpretan procesos biológicos.

Sin embargo estas prácticas coexisten con prácticas de enseñanza alternativas. En esas propuesta los docentes enfatizan la experimentación con objetos (por ejemplo usar la lupa), el planteamiento de problemas para que el alumno se formule interrogantes, la búsqueda bibliográfica. Insisten, quienes las proponen, en *el carácter provisional del conocimiento, el carácter crítico de la adquisición del conocimiento, desde las teorías hasta los trabajos prácticos. Un objetivo de los trabajos prácticos es acercar al alumno a lo biológico con un espíritu científico... se sostiene un proceso constructivo del conocimiento de la materia. Hay una dimensión cada vez más relevante y es la responsabilidad ambiental de los biólogos como*

personas particularmente instruidas en las cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento de los sistemas naturales y los efectos de la actividad humana.

Otra propuesta que es valorada por su potencial formativo es el Trabajo de Campo, actividad cotidiana en áreas específicas de conocimiento científico. Su objetivo es la recolección de información respecto de una porción delimitada del medio natural (en la forma de datos, muestras, especímenes, etc.) para ser posteriormente analizada, contextualizada y modelizada desde la perspectiva de un marco teórico- conceptual.

En los docentes que ponen en juego estas prácticas alternativas hay un posicionamiento claro acerca de sus concepciones acerca de la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza, concepciones que inciden al momento de evaluar. Desde el aprendizaje ubican a los alumnos como los motores del mismo y son quienes han de lograr autonomía en su construcción; las acciones de los docentes consisten en preparar el marco de las experiencias, orientar sin conducir, promover sin resolver. (Brunner, Malet, Díaz, 2009)

2.2. Enseñanza e investigación

¿De qué manera los alumnos se apropian de las habilidades básicas para investigar?, es la pregunta que orientó esta fase de la investigación

a) El caso de la Licenciatura en Ciencias Biológicas

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Biológicas hace referencia explícita en el Perfil y Alcances de la carrera, a aquellos conocimientos y capacidades que sustentan las competencias del graduado, en cuanto a que lo habilitan para *realizar estudios e investigaciones sobre todo tipo de seres vivos; para elaborar planes y proyectos de investigación*, evaluación y manejo de los recursos vivos y del funcionamiento de los ecosistemas...; e incluye la aprobación de una Tesina como un trabajo de aproximación a la investigación científica, bajo la dirección de un docente o investigador de la UNS o de otras Universidades o Institutos de Investigación. Con respecto a la tesina se espera que en lo posible, los estudiantes se integren a las líneas de investigación en desarrollo de un laboratorio que los recibe, con la salvedad de no ser considerado un técnico temporario y que su práctica no sea sólo operacional. También, en este sentido, han de lograr una experiencia propia en todo el proceso investigativo y de elaboración.

Una vez llevada adelante la investigación, el informe a presentar debe tener una extensión máxima de cincuenta páginas impresas, y responder a la estructura de los trabajos científicos. Frente a la pregunta que nos planteamos al comienzo de este apartado, en los docentes predomina la postura que, desde las mismas actividades que se realizan en los laboratorios, en

los trabajos de campo, ya se están transmitiendo y poniendo en juego actividades que se vinculan con la formación en la investigación.

Hipotetizar, preguntar, repreguntar, elaborar un informe, son procesos que dan cuenta de habilidades prácticas, cognitivas y saberes que sustentan las actividades de investigación.

Desde los alumnos una nota relevante es el alto índice de estudiantes que realiza las Tesinas para concluir la carrera, situación no habitual en otras formaciones profesionales que tienen idénticas exigencias. Aproximadamente el 90% de los alumnos las ha concluido en los últimos diez años.

Sin embargo, encontramos en los alumnos un común denominador y es la falta de experiencia en los procesos escritura de textos científicos. (Brunner, Diaz, Malet, 2011)

El aprender a investigar requiere de la construcción de capacidades referidas a la lectura y a la escritura, que en palabras de Paula Carlino, dan cuenta de lo que denomina “alfabetización académica”, *“entendida como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”* (Carlino, 2005, 13).

Asimismo los alumnos reconocen que a veces se enfrentan con la problemática de nuevas técnicas y destrezas experimentales, de registrar y organizar la información provista por datos y bibliografía, así como también a elaborar un texto científico, capacidades que no siempre se aprenden durante el cursado de la carrera; es por este motivo que el director de la tesina ocupa un papel relevante en la enseñanza de la investigación científica.

El director es visto como un sostén, un “andamio” que orienta, ordena, brinda herramientas en el desarrollo de la investigación, y también suele dar apoyo y contención emocional. En este contexto de enseñanza y aprendizaje, el alumno representa la incertidumbre y el director la experiencia.

En conclusión, podemos afirmar que la construcción de las habilidades de investigación se realiza en forma asistemática, a partir de las mismas actividades que los alumnos desarrollan en los laboratorios, los trabajos de campo, la participación en proyectos de investigación y también resulta relevante la participación del director de tesina en el desarrollo de las capacidades requeridas para el trabajo investigativo.

a) *El caso de la Licenciatura en Administración.*

Explícitamente en el Perfil del Egresado de la carrera, el Plan de Estudios señala que la carrera *tenderá a formar un graduado con capacidad para integrarse en grupos interdisciplinarios para desarrollar actividades profesionales de docencia e investigación y capacidad para*

investigar en el área de su especialidad, entre otros conocimientos, habilidades y actitudes específicos.

Entre los requerimientos del Plan se señala la realización de un Trabajo Final de grado, y al respecto se agrega: el alumno deberá presentar como trabajo final de grado *un ensayo* que ponga de manifiesto el correcto manejo de sus conocimientos en administración. La temática será a elección del alumno y sobre un aspecto de interés para la disciplina, debiendo contar con el Tutelaje de un Profesor Universitario.

En este sentido el reglamento General del trabajo final de grado del Departamento de Ciencias de la Administración expresa que *“el objetivo fundamental del Trabajo Final de Grado es poner de manifiesto el correcto manejo de los conocimientos en administración adquiridos por el alumno, así como su dominio de los métodos y las técnicas de investigación, aplicadas al problema que aborde. Debe constituir una aplicación práctica y concreta de los conceptos y herramientas estudiados a lo largo de su carrera, asimilable a un trabajo de consultoría.”*

En el ámbito universitario se observa un uso indistinto de los términos trabajo final de grado, tesis y tesina, referidos en particular al logro del grado de licenciatura.

¿Qué se entiende por Trabajo final de grado? es una producción que permite acceder al título universitario de grado, supone el cierre de un recorrido y a la vez la elaboración de un producto que sintetiza saberes y competencias adquiridos a lo largo de dicho recorrido. Tiene todas las características y exigencias de una tesis pero adecuadas a su nivel académico: la licenciatura.

La Tesis de licenciatura suele denominarse también tesina. Mediante este tipo de trabajo se desarrolla una investigación sobre algún tema, tópico o conocimiento específico, dentro de una disciplina al nivel de licenciatura. Generalmente estas investigaciones se desarrollan para obtener el grado de licenciatura, su contenido puede comprobar o reafirmar una teoría- ya sea nueva o anteriormente probada;- y apoyándose en métodos de investigación se descubre, propone o reafirma un estudio especial dentro de una disciplina del saber. También con esas aportaciones se contribuye al incremento del conocimiento en el área de investigación y se pueden hacer extensibles hacia otras materias afines.

Otro concepto que consideramos relevante destacar, porque surge de la documentación analizada, es el de *ensayo*. Una de las acepciones de ensayo lo define como el informe de un proceso de investigación e implica dar cuenta de teorías, procedimientos y fuentes de una manera ordenada y fundamentada, podemos concluir que en el caso que nos ocupa los alumnos tiene que elaborar un trabajo final de grado con las características de una tesis y un ensayo.

Los profesores que habitualmente se desempeñan como tutores afirman que *la dificultad primitiva del alumno responde a la pregunta ¿Qué se espera que haga? Buscan una receta o manual de procedimientos que paso a paso los gué a lo que sería un trabajo de investigación. Es por ese motivo que muchos suelen inclinarse por los proyectos de evaluación, dado que*

existe una metodología de trabajo específica. El tema se complica cuando deben acceder a datos reales. Conseguir un caso real resulta difícil a los alumnos que no tienen relaciones en el mundo empresarial. Un segundo orden de dificultad, aquí generalizado, es que muchas veces los datos son confidenciales y no es factible acceder a los mismos. Además los alumnos no han desarrollado a lo largo de los 5 años de carrera competencias para investigar. (Pasquaré, Ron, Malet, 2011)

Los alumnos señalan como obstáculos que *consultan a varios profesores para obtener una tutoría, pero se rechaza el pedido porque los docentes están con los cupos completos. Esto es una cuestión que se agudiza, debido a que los profesores disponibles son pocos. Otra dificultad identificada por ellos se vincula con la redacción del cuerpo la tesina.*

En este caso la presentación de este trabajo incide en la no conclusión de la carrera pues resulta elevada la cantidad de alumnos que tienen todas las materias del plan aprobadas y el trabajo final sin presentar.

3. Conclusiones

La “cultura” de los trabajos prácticos. Fortalezas y obstáculos

El análisis de las distintas propuestas de trabajos prácticos nos lleva a reconocer la existencia de una “cultura” (entendida como pautas compartidas por los grupos) vinculada a los trabajos prácticos.

Coexisten prácticas alternativas con otras ya consolidadas en las que desde la enseñanza se proponen las situaciones profesionales de una manera lineal: se brindan una serie de datos y a partir de los mismos se solicita el análisis, la interpretación, la opinión.

Qué nos dicen los alumnos avanzados con respecto a estas prácticas?: en la vida profesional las situaciones con las que se enfrenta el profesional no tienen los datos ya predeterminados; es el profesional el que ha de buscarlos, entonces la pregunta es: ¿qué datos necesito para resolver esta situación problemática? ¿dónde los busco? .

Cuando señalamos la “cultura” de los trabajos prácticos, también hacemos referencia a ciertos mecanismos de la vida universitaria que incluyen la circulación de carpetas, prácticos, parciales de años anteriores y que llegado el momento de las producciones, hay en los alumnos una tendencia a la copia, la repetición y las aplicaciones mecánicas, a partir de estructuras que se infieren, aunque se cambien los datos. Sin que esto sea una generalización consideramos que es un indicio para repensar algunas propuestas.

Los alumnos valoran el trabajo grupal, la búsqueda de datos, las puestas en común, el trabajo en colaboración. Sin embargo estas actividades quedan excluidas en las cátedras denominadas masivas a las que asisten entre 100 y 400 alumnos y con reducidos equipos de docentes.

Enseñar a investigar

Esta tarea implica vincular nuevos conocimientos con avances científicos y tecnológicos en la práctica profesional desde una perspectiva nueva y transformadora teniendo en cuenta las probables salidas laborales, pero recuperando el sentido de la investigación, de la indagación, de la proyección científica y académica, vinculadas con el medio regional y local al momento de seleccionar los problemas a estudiar.

En esta etapa de análisis en lo referido a “Enseñanza e investigación” hemos encontrado información relevante respecto a los procesos de enseñanza “de” y “en” la investigación pero también nos han surgido una serie de interrogantes:

¿La formación para la investigación requiere de un espacio curricular específico, como lo sería un Seminario o Taller de Tesis? En caso de ser afirmativo, ¿cuáles serían sus contenidos? ¿En qué momento/s del desarrollo de las Carreras?

¿Esta posibilidad depende de los contenidos específicos de cada carrera o de la gestión pedagógica de las mismas carreras?

¿Cómo enseñar a lo largo de la Carrera, en forma sistemática, los procesos de lectura y escritura propios de la actividad científica?

Estamos en condiciones de afirmar que en el caso de la Licenciatura en Biología la relación enseñanza, investigación y formación profesional se desarrolla desde la perspectiva de Morán Oviedo, citada anteriormente.

En el caso particular de los alumnos de la Licenciatura en Administración, la investigación surge como una aproximación al hacer profesional al final de la carrera, desde un enfoque técnico y acompañada por dificultades de difícil solución.

La no conclusión de una carrera universitaria es una situación de alto impacto en lo personal, en lo laboral y en lo institucional y la situación detectada se constituye en una luz naranja de alerta, en el sentido en que es una responsabilidad institucional política y ética, pensar en estrategias que permitan prever vías de solución alternativas.

Referencias

- Borel, María Cecilia (2008) *Las concepciones sobre la docencia universitaria de los profesionales docentes de la UNS*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Comahue. Cipolletti. Argentina
- Brunner, Alicia & Díaz, Mabel & Malet, Ana (2011, Nov.) *La formación profesional en Biología: La enseñanza en y para la investigación*. Ponencia presentada en el I

- Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. II ENEM. Facultad de Ciencias Exactas – UNCPBA. Tandil. Argentina
- Brunner, Alicia & Malet, Ana & Díaz, Mabel (2009) Potencial Didáctico del trabajo práctico y Formación Profesional. En *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. .. Gral Pico. UN La Pampa. En CD.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs. As: FCE.
- Finkel, L. (2001). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. En Castillo Mendoza, C.(coord.), *Economía, organización y trabajo. Un enfoque sociológico*. (pp 195-226) Madrid: Pirámide
- Gomez Campo, V. Y Tenti Fanfani, E. (1988), *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila,
- Lucarelli, Elisa (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad*. Bs. As.: Paidós Educador
- Malet Ana & Sánchez, Diana & Repetto. Andrés (2009) Enseñanza universitaria y formación profesional. Pensamiento Ingenieril, flexibilidad y polivalencia. En *Actas del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación*. Córdoba. UNC. En CD.
- Mastache, A. (2007) *Formar personas competentes. Desarrollo de Competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morán Oviedo (1993) La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica. *Perfiles Educativos*. 61. 53-54.
- Pasquaré, Claudia & Montano, Andrea & Ron, Graciela. (2009) ¿Los conocimientos profesionales se aprenden a decir y hacer? Los trabajos prácticos: posibilidades y dificultades. *Actas del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación*. Córdoba. UNC. En CD.
- Pasquaré, Claudia & Ron, Graciela & Malet, Ana .(2011. Dic.) *Investigación y formación profesional: el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Administración*. Ponencia presentada las Cuartas Jornadas Nacionales de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Experiencias, debates e intercambios. FFyL. UBA. CABA. Argentina.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao,
- Resnick, L. (1999) *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Bs. As: Aique.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

8.2.3.

Título:

O papel da docência universitária no contexto da pós-graduação: dilemas entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência⁴

Autor/a (es/as):

Azevedo, Maria Antonia Ramos de¹

Resumo:

A formação para a docência no contexto universitário, no Brasil, vem sendo percebida com preocupação, exigindo investimentos e proposições. Entre as experiências desenvolvidas está um Seminário Temático de Pedagogia Universitária, oferecido aos pós-graduandos stricto sensu na Universidade de São Paulo, que precede a exigência do Estágio Docência. Acompanhando esse processo, investigamos as práticas desenvolvidas, através de uma incursão empírica em três Cursos de Pós-Graduação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz Campus de Piracicaba: Ciências dos Alimentos; Entomologia e Recursos Florestais. Esse estudo, de abordagem qualitativa, tomou seis professores dessa disciplina como interlocutores e através de entrevistas, observação de aulas e análise documental dos planos de ensino procurou compreender suas concepções sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem com seus estudantes, futuros docentes em formação. Também os alunos responderam questionários acerca da docência correlata à pesquisa e explorou-se o uso de registros das aulas como referente. Pelos resultados foi possível perceber que o ensino ainda é compreendido distanciado da pesquisa e quão poucas são as propostas que apontam para os processos de inovação pedagógica, entendidos como ruptura epistemológica (Sousa Santos, 2002), Cunha, 2008). Os professores afirmaram que, ao participar da formação dos pós-graduandos, revisam suas práticas profissionais, assumindo a complexidade que as caracterizam. Há um intercâmbio geracional que, mesmo ainda distante das desejadas inovações, contribuem com os futuros docentes no sentido da construção do conhecimento sobre o ensino. Reconhecem a importância dos saberes da docência como elemento fundamental para o exercício profissional. O estudo aponta para a importância da explicitação de lugares formativos para a docência universitária, priorizando aqueles que têm força institucional reconhecida e legitimada e para a emergência de políticas públicas nesse sentido. Alerta para a necessidade da retomada do princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como referente da qualidade e da formação docente.

⁴ A autora recebeu apoio da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e da Pró-reitoria de pesquisa (PROPe) para que a apresentação do trabalho se realizasse no VII Congresso IberoAmericano de Docência Universitária, em junho de 2012.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora Assistente na área de Didática no Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro e credenciada no PPGE na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente. Pós doutora em Pedagogia Universitária.

1.Contexto universitário e a preparação para docência:

A temática envolvendo a pedagogia universitária vem ganhando nos últimos anos grande repercussão e se constituindo (Cunha, 2009) num campo epistemológico profícuo envolvendo a necessidade urgente da qualificação do trabalho docente no âmbito universitário.

Os discursos sobre a qualidade de ensino se sucedem e, não raras vezes com conotações diferenciadas. Entretanto, parece universal a discussão sobre os padrões de qualidade profissional como uma emergência da sociedade contemporânea e essa condição vem remetendo a novas investigações e análises sobre o ensino de qualidade. Connell (2010), partindo do exemplo da Austrália, relata que nesse país são realizadas investigações sobre a formação de professores, numa nova tentativa de avaliar o seu trabalho. Entretanto, afirma o autor, todas as discussões partem do pressuposto de que – como foi afirmado de forma tão contundente pela OECD⁵ (2005) - mais do que quaisquer fatores *os professores são importantes* e fazem diferença nas condições educacionais. Explica Connell que o relatório deste organismo fez um resumo de vasta pesquisa sobre os fatores determinantes do aprendizado, afirmando que, *embora as maiores variações de resultados decorram da origem socioeconômica dos alunos, o fator mais importante e potencialmente suscetível à influência de políticas públicas é o ensino e, em particular, a qualidade dos professores* (p.165). Essa posição é reforçada por Hayes quando afirma que *além da origem familiar, são os bons professores que fazem uma grande diferença nos resultados do aprendizado dos alunos* (2006, p.1).

Investir energias e empenhos procurando recrutar e manter bons professores tornou-se, para muitos países, uma importante questão de ordem prática. Muitos deles partiram para implementar mecanismos de avaliação e certificação dos docentes, na perspectiva de que esse seria o caminho mais adequado. Distanciaram-se, algumas vezes, da concepção até então sustentável, de que bons professores se fazem com muitos investimentos de formação e de boas condições de trabalho. Bastaria submetê-los a exames periódicos que informariam sobre seus conhecimentos ou premiá-los quando, numa lógica concorrencial, obtivessem sucesso nos escores de seus alunos. Outras políticas desconfiam dessas alternativas. Defendem o investimento maciço em formação e em melhores condições de trabalho para os docentes. Essas posições e suas decorrentes políticas se mantêm em tensão, fazendo parte da agenda contemporânea. Para algumas os processos de acreditação e avaliação constante é que podem informar sobre a capacidade dos professores, premiando pontualmente aqueles que apresentam bom perfil, revelado no rendimento cognitivo de seus alunos. Para outros, esse é uma política equivocada, pois acirra o individualismo docente não investindo na escola e nas condições de trabalho do professor numa dimensão coletiva. Melhores salários e condições de carreira, boa base material para o exercício da docência seriam as medidas que poderiam levar ao sucesso

⁵ OECD – Organization for Economic Cooperation and Development.

pedagógico. De qualquer forma, como diz Connell, fica evidente a estreita relação entre ensino de qualidade e a qualidade da docência.

A compreensão de que a docência é uma atividade complexa tem sido constantemente reiterada por nós (Cunha, 2004), pois essa é uma profissão que exige múltiplos saberes articulados em uma totalidade e compreendidos em suas relações. Se essa é uma condição que envolve todos os docentes, o exercício na educação superior se torna mais exigente ainda, pois quem atua nesse nível de ensino precisa exercitar a produção do conhecimento pela atividade investigativa, com reflexo nas ações de ensino, favorecendo aprendizagens também complexas de seus alunos.

O autor aponta para a necessidade de mudanças na postura didático-pedagógica do professor universitário em relação à concepção do processo de produção do conhecimento visto como construção permanente e desenvolvimento de uma atitude investigativa. O aluno é convidado a entender que o conhecimento pode ser o instrumento de que o homem dispõe para cuidar da existência no mundo real, contextual e planetário.

Certamente essa condição exige uma ruptura com o paradigma dominante⁶, que decorre da tradição da chamada ciência moderna. Sousa Santos (2000) contribui com essa compreensão lembrando que

[...] estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. E esse é um desafio a ser enfrentado (p. 30).

Barnett (2008) também aponta para as possíveis interfaces que podem ser estabelecidas entre docência e pesquisa mediante intervenção do professor universitário. Para ele, nas universidades a ação docente fica, não raras vezes, presa a metodologias centradas no professor, onde a transmissão de conhecimentos é uma prática usual e os processos de apreensão dos discentes se configuram, apenas, na sua condição de expectadores das informações, mesmo que elas decorram de pesquisas. Ou seja, a preocupação do professor esgota-se no ensino, no conteúdo e não abrange uma preocupação com a aprendizagem e com os processos cognitivos e emocionais que precisam ser acionados nos seus alunos.

Em contraponto a este modelo de docência e de pesquisa, o exercício da docência centrada na aprendizagem, procura mobilizar o aluno como alguém que participa efetivamente dos processos de elaboração, construção e reflexão acerca do conhecimento. Certamente não se trata, a cada vez, de um conhecimento inédito. Mas sendo novo para o estudante, ele pode reconstruí-lo a partir de sua cultura e de seus significados.

⁶ Paradigma Dominante obra "Um Discurso sobre as Ciências" de Boaventura de Sousa Santos que afirma que o modelo da racionalidade herdada a partir do século XVI e consolidado no século XIX vislumbrava uma única forma de se atingir ao conhecimento verdadeiro pelas ciências modernas.

A docência baseada na investigação potencializa o envolvimento do aluno como alguém que também investiga e que é convidado a priorizar os processos inerentes aos problemas de investigação, possibilitando níveis mais sofisticados de desenvolvimento intelectual (Barnett, 2008).

Para que os professores alcancem os saberes próprios do ensino com pesquisa, é preciso formação e a Universidade tem uma grande responsabilidade na promoção dos processos que qualificam a docência, bem como nos que envolvem a pesquisa e a orientação dos futuros professores universitários. Essas ações contribuem para fomentar a experiência acadêmica, incluindo a condição pré-profissional e profissional, auxiliando na organização e no planejamento do ensino e na inserção no mundo laboral. Precisam merecer reconhecimento das universidades bem como dos órgãos governamentais, assumindo responsabilidades por políticas públicas nessa direção. Precisam ser, também, legitimadas e reconhecidas na carreira docente e nos processos de valorização do professor, incluindo sua progressão funcional.

Infelizmente, não são muitas experiências nesse sentido nas universidades brasileiras, pois ainda são frágeis os dispositivos que valorizam os saberes profissionais da docência e projetam uma formação que tenha como meta a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Poucas são as instituições que investem significativamente em estruturas de apoio pedagógico, com vistas a uma formação permanente, sólida, ética e de qualidade. Em muitos casos, quando elas existem, sofrem discontinuidades, pois dependem da sensibilidade do grupo que está na gestão da IES, longe, ainda, de ocupar um território legitimado e reconhecido como uma política estável. Essa condição resulta em perda de energias e sistematização dos avanços que alguns projetos provocam. Indicam, também, que a preocupação com os saberes que envolvem o ensinar e o aprender ainda estão distantes das preocupações centrais do mundo acadêmico.

As políticas internacionais de valorização do ensino superior centram seus indicadores nos produtos da pesquisa e essa condição tem afetado significativamente as políticas nacionais, onde se valoriza exponencialmente a produtividade científica dos docentes, dando ênfase à pós-graduação. São também políticas que respondem a uma cultura acadêmica produzida distante dos saberes pedagógicos e que privilegiam os conhecimentos do campo científico matricial do professor, naturalizando a docência como se essa decorresse da apropriação da matéria de ensino. Sem questionar a importância da produção científica no contexto do desenvolvimento do país, é ainda fundamental a formação de quadros profissionais, entendida essa formação numa perspectiva de cidadania e competência técnica, também muito importante para a sociedade. E as ações de formação exigem saberes próprios, distintos daqueles que presidem a pesquisa. Trata-se de conhecimentos e habilidades que caracterizam a sua distribuição e problematização, numa relação pedagógica importante entre o professor e seus alunos.

Paradoxalmente a qualidade do ensino superior, ao ter como parâmetro a qualidade da docência, toma a formação investigativa como única base de saberes necessária ao futuro professor. A legislação no Brasil impõe que um percentual significativo do corpo docente de uma Instituição de Educação Superior tenha formação de mestrado e/ou doutorado, no pressuposto que é ela que qualifica a docência. As universidades de prestígio, entretanto, já têm quase a totalidade de seu corpo docente com título de doutor e progressivamente esta formação já se constitui em requisito de ingresso. Entretanto é sabido que a pós-graduação *strito sensu* tem sua espinha dorsal nos saberes da pesquisa, materializada pela produção de uma dissertação ou tese. Não se trata de contestar a importância dessa formação, porque ela sustenta a condição da produção do conhecimento. Mas há de se convir que a docência pressupõe mais do que os saberes da pesquisa e que o seu exercício exige expressivos saberes profissionais.

Por essa razão também se torna fundamental investigar sobre as possibilidades de investir com mais qualidade na formação dos futuros professores universitários, nos espaços dos cursos de mestrado e doutorado. Consideramos que todos esses Cursos, das mais diferentes áreas, teriam de manifestar uma preocupação com a condição de futuros docentes que em geral se avizinha para os estudantes que, na sua maioria, pretendem ingressar profissionalmente na universidade. Propiciar espaços de estudos e reflexões sobre a natureza pedagógica da docência pode contribuir com a condição de ingresso dos estudantes na carreira docente e auxiliar a trajetória que deverão construir com seus alunos. Mas esse não é apenas um interesse pessoal que compõe a agenda do estudante, futuro professor. É, principalmente uma responsabilidade das políticas públicas que, por sua condição indutória, precisariam acenar para a implementação curricular de estudos nessa direção.

Como, então, essas compreensões estão chegando aos espaços acadêmicos da pós-graduação no Brasil? Há clareza da importância da formação pedagógica do professor como componente da qualidade do ensino de graduação? Como essa formação pedagógica se articula com a formação para a pesquisa? Constituem um único constructo que definem uma base epistemológica para as duas funções? Lançam mão da extensão como ponto de partida e de chegada de suas indagações epistêmicas? Que pensam os alunos dessas proposições?

Com esse intuito desenvolvemos uma incursão empírica localizando uma experiência de formação com estas características em três Cursos de Pós-Graduação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz pertencente ao Campus de Piracicaba da Universidade de São Paulo. Neles é oferecida a disciplina de Preparação Pedagógica para os estudantes formalmente matriculados. Vale ressaltar que essa Escola tem reconhecimento internacional da sua qualidade, sendo responsável pela formação de boa parte dos pesquisadores brasileiros de sua especialidade. Progressivamente essa condição vai lhe atribuindo um perfil que privilegia a pós-graduação, pois tem mais alunos nesse nível de ensino do que na graduação. Atualmente na

ESALQ há 6 cursos de graduação, 16 programas de pós-graduação e 2 programas de pós-graduação interunidades. No ano de 2010 foram matriculados 1.897 alunos de graduação e 7.031 alunos de pós-graduação. Esse esclarecimento parece importante para a posterior compreensão dos dados decorrentes das representações dos alunos, nossos interlocutores nesse estudo.

Essa disciplina tem caráter optativo e é oferecida a todos os estudantes interessados. Nos cursos de pós-graduação há uma grande variação na maneira de como a disciplina é oferecida. Os três cursos estudados, nessa pesquisa, optaram pela realização da disciplina durante um semestre todo, de forma sistemática, com duração de 60 horas. Destina-se a aprimorar a formação de alunos de pós-graduação para a atividade didática de graduação e está composto de duas etapas: *preparação pedagógica e estágio supervisionado em docência*. As duas etapas se constituem numa obrigatoriedade para os bolsistas da CAPES que não tenham experiência no magistério superior. Mas outros estudantes interessados também podem cursá-las. É nela que os participantes têm a oportunidade, ainda que superficial, de discutir aspectos relacionados ao papel da universidade, incluindo as suas três funções básicas: ensino, pesquisa e extensão.

2. Professores universitários e a complexidade de ensinar acerca da docência:

O estudo envolveu seis professores formadores provenientes de cursos de pós-graduação stricto sensu da ESALQ/USP em Piracicaba: Ciência dos Alimentos, Entomologia e Recursos Florestais. Estes professores eram responsáveis pela elaboração e aplicação da Disciplina de Preparação Pedagógica nos referidos cursos.

Dos seis professores, quatro participaram das entrevistas, com o objetivo de compreender suas concepções da docência; os motivos que os levaram a assumir tal disciplina; os saberes da docência que mobilizam em suas práticas profissionais; a possibilidade de se aprender acerca da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e as correlações que fazem entre ensino e pesquisa e os desafios da docência.

Através análise documental dos regimentos e planos de ensino e dos dados provenientes dos depoimentos dos professores foi possível compreender que nos cursos de Ciências dos Alimentos e Entomologia o objetivo desta disciplina está voltado a proporcionar reflexões sobre a prática docente na universidade. Já o curso de Recursos Florestais aponta, além desta reflexão, a possibilidade dos alunos criarem e desenvolverem conhecimentos no campo da educação e nas práticas docentes universitárias.

Na justificativa dos planos dos três cursos aparece a compreensão da necessidade dos alunos de pós-graduação adquirirem conhecimentos sobre a prática docente de forma reflexiva. O Curso de Recursos Florestais reforça, ainda, a importância das reflexões sobre a educação, o ensino e a

universidade como elementos fundamentais para melhor entendimento da prática docente no ensino superior.

Os conteúdos enfocados nos Cursos variam nos seus enfoques e na intensidade de investimento em cada Unidade. Envolvem o entendimento histórico do papel da universidade; os fundamentos filosóficos e metodológicos do ensino; os processos de *ensinagem*⁷; as Diretrizes e Bases da Educação; as Diretrizes do Ensino Superior da USP; as tecnologias da educação e os processos de avaliação (monitoramento, indicadores, retenção e relevância na aprendizagem).

As culturas de avaliação também são diversas. Nos cursos de Entomologia e Ciências dos Alimentos a avaliação está voltada para a apresentação de um plano de trabalho que deverá ser construído pelo aluno, valendo 30% do total da nota e a apresentação do material produzido com o valor de 70%.

No curso de Recursos Florestais há uma valorização da participação dos alunos em todas as atividades da Disciplina e apresentação escrita e oral do plano de ensino na área específica. Nesse Curso também são previstas atividades que serão desenvolvidas no decorrer das aulas organizadas em cinco encontros.

Quanto aos referenciais bibliográficos utilizados nos Cursos de Recursos Florestais e Ciências dos Alimentos, há um rol de autores contemporâneos listados, que abordam desde a reflexão sobre a construção da identidade do professor universitário até encaminhamentos teórico-metodológicos que orientam a ação desses profissionais.

No plano do Curso de Entomologia não há explicitação bibliográfica. Essa condição pode sugerir tanto uma total liberdade de escolha do professor ministrante como pode causar perplexidade pela fragilidade teórica que pode estar implícita. Ambos os casos parecem preocupantes, pois indicam uma não sistematização da experiência realizada na Disciplina ou o pouco conhecimento das fontes que poderiam estar mais adequadas e enriquecer os estudos.

Os professores, ao refletirem sobre a proposta e implementação da Disciplina de Preparação Pedagógica, afirmam vivenciar muitos desafios e relatam como o exercício de refletir, por ela exigido, impacta suas próprias concepções e práticas docentes. É como se eles se compreendessem melhor na complexidade do que fazem quando estão com seus alunos. Indicam que, mesmo tendo muitos anos de magistério, poucas vezes tiveram ocasião de refletir sobre o ensino e a aprendizagem como objeto de investigação e que esse exercício poderia qualificar a sua condição docente.

Para os professores havia uma necessidade de assumir a disciplina por ser um desafio ensinar sobre a docência. Essa reflexão não fazia parte do seu dia a dia na universidade. Essa afirmativa

⁷ Termo cunhado pela profa. Dra. Lea Camargo Anastasiou para articular o ensino e a aprendizagem.

lembra (Alarcão, 2000), quando afirma a necessidade do professor entender a natureza inclusiva da atividade investigativa no exercício profissional docente, e fazer relações com a formação de professores para o exercício crítico da sua atividade, numa perspectiva experiencial-investigativa. Entretanto, essa não é a cultura da docência na universidade e são poucos os professores que vivem alguma experiência nesse sentido.

Nossos respondentes valorizaram a preparação pedagógica na pós-graduação pois ajuda aos futuros professores universitários uma nova perspectiva e compreensão da profissão que escolheram. Disse um professor do Curso de Entomologia:

[...] A maioria dos pós-graduandos do nosso Programa não teve uma formação pedagógica na graduação. Por outro lado, cerca de 1/3 dos nossos egressos do doutorado são absorvidos como docentes em Universidades públicas ou privadas para ensino de Entomologia ou áreas correlatas. Preocupa, ainda, o fato de que muitos destes novos docentes não têm oportunidade de estudar pedagogia de forma aprofundada após sua contratação. Assim, a disciplina de Preparação Pedagógica tem como meta incorporar este tema na formação acadêmica dos nossos pós-graduandos (futuros docentes), oferecendo aos mesmos uma oportunidade de aprendizado e reflexão sobre pedagogia no Ensino Superior, para que estejam mais aptos a exercer suas funções.

A busca pela excelência no ensino deveria ser considerada algo precioso e meta a ser atingida na universidade, tanto como a meta da excelência na pesquisa; estas são duas funções que precisam estar em consonância. O depoimento do professor do Curso de Recursos Florestais aponta essa problemática:

[...] Os alunos têm a visão de total distanciamento entre ensino e pesquisa porque na pós-graduação a pesquisa é enfocada e valorizada e a docência é apenas discutida numa disciplina específica. Outra coisa que dificulta isso é a desvalorização que os próprios docentes dão ao exercício da docência. Os alunos percebem isso e acabam por levar como exemplo na sua atuação profissional.

Os saberes docentes apontados pelos professores, nesse estudo, vão desde os conhecimentos disciplinares específicos até as aprendizagens que permitem qualificar a ação profissional do professor por meio de habilidades pedagógicas. Espera-se dele a adoção de uma postura diferenciada, traduzidas por atitudes formativas. É interessante perceber que pelo menos esse grupo de professores compreende a importância e o papel dos saberes pedagógicos e dos saberes de investigação como componentes de igual valor e importância para o professor.

[...] Em primeiro lugar, na minha opinião vem a idéia de Boaventura Santos do saber olhar para dentro de si mesmo para o entendimento do outro. O segundo saber importante é o saber ouvir o aluno nas suas necessidades e possibilidades; e o terceiro envolve os saberes pedagógicos (saber avaliar, planejar, prestar atenção ao que acontece e não acontece...) (Recursos Florestais)

Com relação à compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão três professores apontaram um quadro positivo da articulação entre este tripé, havendo, inclusive, a percepção de que essa relação é apreendida pelos alunos. Entretanto nem sempre são consistentes os argumentos que utilizam para sustentar suas opiniões porque a própria definição de indissociabilidade é fluída. Nem sempre ultrapassa a compreensão usual, que vê em separado cada uma dessas funções sem, entretanto, entrar no âmago de suas relações indissociáveis. Mesmo assim é alvissareira a possibilidade de aprofundamento do tema no ambiente da formação acadêmica. Alguns docentes avançaram nessa perspectiva e explicitaram que:

[...] Com base nas discussões em sala de aula, leituras prévias, etc, ficou clara a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O professor deve pesquisar, se atualizar e levar tudo isso para dentro da sala de aula, abordando os temas e envolvendo os alunos nas pesquisas. Isso é o que diferencia a USP de outras universidades. (Ciência dos Alimentos)

Nos depoimentos dos professores se evidencia a importância que dão ao espaço acadêmico que os abriga, referindo-se a uma Universidade consolidada e reconhecida pelas atividades de pesquisa. Sem dúvida há, nas suas concepções, uma idéia de que a pesquisa qualifica o ensino, corroborando uma representação universal da qualidade da educação superior.

Mas, se essa condição parece incontestável, ainda não é usual a reflexão das relações entre a pesquisa e o ensino, em especial nos Cursos de Graduação. Em alguns casos, quanto mais se consolida a pesquisa no âmbito da pós-graduação, mais a universidade se distancia da realidade da graduação, como se esse espaço fosse somente subsidiário e não central nas suas preocupações. E esse não é um dilema somente nacional. (Scott apud Barnett, 2008) aponta para uma situação similar no Reino Unido. Afirma que esse dilema se vincula as próprias lideranças institucionais que, por falta de estratégias e prioridades, relegam as atividades da docência, quer por uma perspectiva política, que por uma perspectiva intelectual.

Este aspecto é importante pois a articulação e ou a desarticulação da docência com a pesquisa pode produzir um tipo de entendimento acerca do papel da universidade na atualidade e

consequentemente da ação do professor universitário, que se pauta pela valoração ou não das atividades que envolvem o desenvolvimento profissional.

Para Scott apud Barnett (2008), é necessário uma organização institucional que possa articular as relações entre investigação e docência, mas para isso é fundamental perceber mudanças nas práticas da investigação e da própria docência dando a esta uma nova conceituação e reinventando a sua relação com a pesquisa. Uma das possibilidades para tal é rever a docência e a pesquisa vinculando-as aos processos que envolvem a aprendizagem, interconectando a universidade com a realidade, na perspectiva de que esse processo resulte na reorganização do conhecimento e da aprendizagem.

Pensando a partir dessa idéia seria pertinente entendermos que tanto os processos de docência como os de pesquisa exigem aprendizagens e quando ambas estão articuladas a aprendizagem pode assumir um caráter de maior significação.

Acreditamos que os saberes da docência e da pesquisa são amplos e polissêmicos, plenos de significados. Quando caminham juntos revertem em significativa formação, incluindo os saberes da orientação. Nesses os docentes imprimem seus estilos pessoais, suas crenças de ser pessoa e profissional. (Tardif, 2002) explicitou que os saberes da docência são plurais e envolvem os de natureza existencial, social e pragmática e denotam a dimensão sócio temporal de ensino. Nessa compreensão, os saberes construídos pelos docentes estão em constante movimento, influenciando e sofrendo influência do meio onde estes professores atuam.

Essas considerações ajudam a orientar os programas de formação docente no âmbito da pós-graduação e podem servir de referentes para os objetivos que se deseja alcançar. Entretanto não devem assumir um caráter prescritivo, distante das culturas e práticas dos docentes e estudantes em condições situadas. Mesmo assim podem orientar, junto com outros estudos, uma reflexão do que vem sendo proposto e vivenciado no âmbito dos Cursos, vivenciando um ciclo que envolva a prática-teoria-prática.

Os alunos que realizaram essas disciplinas de preparação pedagógica externaram suas percepções sobre o percurso vivido. Apontaram um quadro preocupante sobre a ação profissional dos docentes universitários devido ao baixo prestígio que o ensino tem na universidade, onde se verifica a supervalorização da pesquisa. Dizem eles que:

[...] os professores são cobrados somente pela pesquisa, dando prioridade a ela. Além disso, na contratação do professor, o peso dado às publicações é infinitamente maior do que a sua didática. A extensão é esquecida pela maioria dos docentes. A avaliação dos docentes leva apenas em consideração a sua produtividade em pesquisa. (Curso Ciência dos Alimentos).

Ou, ainda,

[...] atualmente esse processo é bem difícil visto que hoje um bom professor é aquele que publica mais, em decorrência desta infeliz exigência! Os professores acabam sendo muito mais pesquisadores do que professores, pois boa parte deles não levam o conhecimento e nem os benefícios dela aos alunos e à sociedade (Curso Recursos Florestais).

Os alunos respondentes parecem ter claro o cenário que envolve a Universidade, em especial uma Instituição centenária que cada vez mais se legitima pela condição investigativa. Compõem, com outras congêneres, a representação de uma predominância da função da pesquisa sobre as demais, ainda que essa posição careça de sustentação legal. E essa cultura se manifesta na prática dos professores.

[...] primeiro, acho que é porque e a própria universidade cobra do professor o número de pesquisas que têm, quantos ele está orientando e como está sua produção e número de publicações. O ensino para ele é dar suas aulas sempre expositivas, cumprir os horários e o programa elaborado por ele mesmo e transmitir seu conhecimento aos alunos. É só a pesquisa é que dá status ao professor universitário, infelizmente! (Curso de Recursos Florestais).

Ao analisarmos estas manifestações podemos perceber o quanto a qualidade do ensino articulada a pesquisa está distante da realidade universitária, não havendo encaminhamentos que apontem para processos de inovação entendidos por nós (Leite (1999, Cunha 2006, Lucarelli 2009) como uma ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; na inclusão da gestão participativa, do protagonismo, na reconfiguração dos saberes e na reorganização da relação teoria/prática.

Não se percebe qualidade de ensino entendida como a busca pela qualidade humana e cidadã embasada na visão de Sousa Santos (1989), incluindo a articulação do conhecimento científico-natural com o conhecimento científico-social valorizando os âmbitos estético-expressivo e ético-moral. Na visão dos alunos respondentes, o professor universitário precisaria incorporar a ação profissional de professor pesquisador, mas entendido como alguém que tem a capacidade de saber fazer do ensino e da pesquisa os elementos que retroalimentarão suas intervenções nos diferentes territórios acadêmicos gerando, assim, a qualidade e a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

[...] deveria ser alguém que se utiliza das trocas estabelecidas no ensino: pares, discentes e comunidade para ampliar o conhecimento e, ao mesmo tempo, que utiliza as informações e as ferramentas, durante o exercício da pesquisa, para ampliar os conhecimentos a serem utilizados, também, como ferramentas de ensino. (Curso de Ciência dos Alimentos).

[...] É aquele que pesquisa na área em que se propõe a ensinar. Dessa forma ele não apenas reproduz o conhecimento, como também cria novos conhecimentos. (Curso de Entomologia).

Estas afirmativas parecem indicar que esses estudantes têm mais clareza da natureza da ação docente na universidade do que seus professores. É esta uma conclusão alvissareira, por um lado, e preocupante por outro. Pode ser que essa posição seja produzida pela emergência de um novo tempo e de uma distinta consciência social e política a presidir o conhecimento científico. Mas pode, também, representar um discurso localizado na fase em que vivem os alunos que depois, - ao ingressar na carreira docente -, sofrem as amarras culturais e institucionais que os fazem capitular. Entretanto também pode significar que o espaço de reflexão proporcionado pela disciplina de Preparação Docente possa ter despertado neles a possibilidade de pensarem de forma diferente e reconhecerem a importância de reverter o quadro de desprestígio do ensino. Percebem, ainda, com alguma preocupação, a incompletude de sua formação, frente ao desafio de logo adiante se tornarem professores.

Acreditando nessa possibilidade é que continuamos a provocar os estudantes sobre as aprendizagens no campo pedagógico e da docência. Eles percebem que os professores universitários têm dificuldade de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão e as causas dessa condição vão desde a sobrecarga de trabalho até às prioridades que regem o seu tempo. Indicam as exigências dos órgãos de fomento como um forte imperativo da supervalorização da pesquisa que gera certo descompromisso da universidade com as outras demandas ligadas à extensão e ao ensino, especialmente o de graduação. Mencionam, ainda, a falta de preparo dos docentes para atuarem com competência nesses espaços como um fator que incide sobre a pouca relevância a elas atribuídas.

[...] acredito que é possível fazer com qualidade ensino, pesquisa e extensão, pois entendo que estão intimamente ligados. Porém o que ao docente é cobrado “como qualidade” refere-se à pesquisa, tanto para as agências de fomento ou até para a sociedade. Em geral, os professores estão sobrecarregados e não conseguem exercer as

três atividades concomitantemente. Além disso, tem a questão da aptidão, onde ele revela preferências por determinada atividade (Curso de Recursos Florestais).

A qualidade do trabalho docente na universidade não alcança com facilidade e frequência a dimensão técnica, estética, política e ética gerando um quadro nevrálgico no sentido de que tanto a formação profissional, como a formação para a pesquisa e para a docência estão exigindo prévias rupturas epistemológicas para depois avançar nas rupturas pedagógicas. Essas poderiam ser as que gerassem indicadores de qualidade do ensino.

3. Alguns indicadores de qualidade do ensino: uma tentativa de esboço

A relação ensino, pesquisa e extensão têm sustentado o discurso da qualidade do ensino superior, como já aqui mencionado e em tantos outros documentos que tratam do tema e sustentam as políticas de educação superior no Brasil com referentes no contexto internacional. Entretanto tem sido bastante complexo definir indicadores universais, pela condição cultural, temporal e ideológica que acompanha o conceito de qualidade. Não sabemos se isso é possível e nem se é desejável. Assumimos a posição que infere sobre a impossibilidade de realizar uma descrição universal de indicadores, sob pena de descaracterizar a compreensão de valorização do contexto, tão cara para os que crêm na educação como produção humana e cultural.

Entretanto, estimuladas pelos depoimentos dos nossos interlocutores, tomamos as rédeas de uma iniciativa complexa, mas talvez necessária para ampliar a sua contribuição, que ajude a analisar as práticas acadêmicas de ensino e com esse exercício avaliar os progressos e desafios a enfrentar. Cremos, também, que ao explicitar indicadores de qualidade poder-se-á contribuir para a reflexão no campo da pedagogia universitária e impactar a formação de professores. Desde já explicitamos a provisoriidade desses indicadores e seu compromisso com uma posição epistemológica emergente. A produção dos mesmos decorre de investigações e reflexões sobre o campo da pedagogia universitária (Cunha, 2008).

Para que servem os indicadores? Em primeiro lugar seu objetivo é explicitar o sentido da qualidade, pois esta é uma expressão que precisa ser adjetivada. Sendo alicerçada numa matriz valorativa, a qualidade é cambiante e depende da explicitação do projeto educativo que orienta sua definição. Em segundo lugar os indicadores servem como referentes de programas de qualidade. Aceitos como legítimos podem ser tornar faróis que iluminam o caminho da transformação, organizando entendimentos sobre o conteúdo da inovação e da formação. Podem, também, ajudar na consolidação da pesquisa, na medida em que, sendo utilizados em distintos contextos e por diferentes atores, contribuem na teorização do ensino. Por fim os indicadores podem contribuir para operacionalizar processos avaliativos, dando pistas para a

apreensão da realidade, auxiliando diagnósticos e favorecendo juízos de valor em uma atividade tão complexa como o ensino. Ajudam a definir uma base comum de argumentos e coincidir ou contrapor-se a outros paradigmas de avaliação.

No caso desse estudo, explicitar indicadores pode ajudar a compreender os desafios para a formação de futuros professores no âmbito da pós-graduação *strito sensu* e fundamentar a importância do conhecimento pedagógico para uma docência de qualidade. Os indicadores elencados foram: a) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; b) a gestão participativa; c) a reconfiguração dos saberes; d) a reorganização da relação teoria/prática; e) a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; f) a mediação; g) o protagonismo.

A explicitação destes indicadores - que resultam numa visão inovadora na compreensão epistemológica, se considerarmos as perspectivas tradicionais da modernidade -, remetem à compreensão das exigências que o professor universitário enfrenta para dar conta de suas múltiplas funções profissionais. O despreparo para tal produz nos professores, muitas vezes, uma crise identitária da profissão, revelando-se pelo seu “não lugar” (Cunha, 2010) que provoca uma inquietação e um mal estar frente à docência.

Partindo do entendimento de que a universidade é o espaço da formação dos professores da educação superior é preciso urgentemente institucionalizá-lo como lugar onde a formação para a docência se constitua como elemento fundante da construção pré-profissional dos futuros docentes universitários. Deve ser, também, a condição que alimenta a formação permanente e contínua do professor universitário em serviço. Assumimos que “o que transforma o espaço em lugar, é a ocupação do mesmo pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (Cunha, 2010, pg. 54). É como se os professores assumissem este lugar como “locus” de ensino e de aprendizagem sobre a sua profissão, um lugar de conhecimento daquilo que ele abarca ao se tornar docente no âmbito universitário refletindo e analisando acerca das suas intervenções.

É necessário que as Instituições e as políticas públicas de pós-graduação reconheçam a complexidade da docência e assumam que o ensino de qualidade exige o desenvolvimento de saberes próprios para esse fim. Essas compreensões seriam fundamentais no processo de formação do professor universitário e, como tal, também preocupação dos Programas de Pós-Graduação *strito sensu*, com repercussões para o que se considera valor para as agências de avaliação e fomento. A compreensão de qualidade de ensino precisaria ser ampliada e as habilidades e saberes incluída na formação para viabilizar os indicadores de qualidade.

4. Algumas considerações em processo:

A partir desse estudo foi possível perceber a complexidade que envolve a ação profissional do professor universitário, que se amplia no contexto atual, tendo em vista as políticas de democratização do acesso a esse nível de ensino. Cada vez mais o professor precisa responder a um maior número de desafios para almejar um ensino de qualidade. Sem abrir mão da formação para a pesquisa é urgente aprofundar a formação para a docência, articulando essas duas funções fundantes da educação superior. Quando essa relação se estabelece, o envolvimento com a extensão se faz naturalmente, pois a dúvida epistemológica que emerge da leitura da realidade, tende a ela voltar, provocando movimentos articuladores da produção e distribuição do conhecimento acadêmico.

Ao ingressar no contexto da pós-graduação o candidato carece de uma reflexão sistematizada sobre a dinâmica universitária e sobre as suas atribuições e os saberes profissionais que legitimarão sua ação, quando optar pela docência.

Este possível candidato a exercer a profissão de professor universitário, ao desencadear suas intervenções nos processos de orientação para o ensino, pesquisa e extensão deve ter uma atitude que potencialize uma ação docente diferenciada daquela que vivenciou como aluno durante tanto tempo nos bancos escolares e universitários.

A cultura acadêmica, respaldada nos órgãos de avaliação e fomento, infelizmente, têm priorizado, apenas a pesquisa esquecendo de valorizar na própria academia espaços para se pensar e redimensionar a docência comprometendo, em muitos casos, a qualidade do ensino de graduação. Pensar a qualidade do ensino mediante um redimensionamento dos próprios processos de exercer a docência pode vir a potencializar e a possibilitar novas interfaces entre professor e futuros professores universitários.

O estudo indicou que professores ministrantes das disciplinas de preparação à docência possuem legitimidade acadêmica e um significativo reconhecimento dos pares que os reconhecem como referências. Por seus depoimentos explicitaram valores que certamente os distingue no espaço acadêmico em que atuam. Demonstraram capacidade argumentativa e uma intencionalidade explícita com relação à docência. Afirmaram que aprendem enquanto ensinam e que, ao se dedicarem à formação docente de seus alunos, revisam suas próprias práticas, ou seja, aprendem enquanto ensinam.

Ao mesmo tempo em que registramos a importância dessa iniciativa nos Cursos de Pós-Graduação da ESALQ salientamos, também, a preocupação com a pouca visibilidade e importância dos investimentos feitos pelos protagonistas. Ainda são pequenas as valorizações explícitas da importância da pedagogia universitária no espaço da pós-graduação. Essa condição

decorre, certamente, dos indicadores de avaliação que recaem sobre os Cursos e resultam de representações epistemológicas que precisam ser superadas.

Os estudantes participantes desse estudo auxiliaram a fundamentar empiricamente muitas afirmativas que os teóricos já vinham apontando a respeito da formação do professor universitário e sua relação com a qualidade do ensino da graduação. Procurou-se chamar, mais uma vez, a atenção para a complexidade da docência e como essa condição requer uma formação consistente inter-relacionado os saberes da pesquisa com os saberes do ensino e da extensão.

Nos arvoramos em delinear alguns indicadores de qualidade do ensino, construídos ao longo de nossa trajetória de pesquisa. Essa tentativa não quer assumir que os mesmos se tratem de indicadores universais. Eles são datados e concebidos a partir de visões ideológicas e de compromisso com um projeto de educação e de nação. Requeremos uma política integrada dos órgãos educacionais superiores em que a política de pós-graduação inclua a formação docente na tríade de saberes que as funções da universidade exige.

Propomos que as Instituições, compromissadas com a qualidade do ensino e com a formação dos professores da educação superior, assumam a relação entre esses dois construtos e invistam fortemente em ações e em pesquisas que façam avançar o campo da pedagogia universitária.

5. Referências Bibliográficas:

- ALARCÃO, Isabel (2000). Cadernos de Formação de Professores, (1), pp. 21-30. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de novembro de 2000.
- BARNETT, Ronald. 2008. *Para una Transformación de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- BAZZO, Vera Lúcia (2007). *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. Tese de Doutorado. FAGED/UFRGS, Porto Alegre Brasil.
- CONNELL, Raewyn (2010). Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*. 36 (especial)163-182, 2010.
- CUNHA Maria Isabel da. (org). (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin/ CAPES/CNPq.
- CUNHA, Maria Isabel da (org.)(2008). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: JM Editores.
- CUNHA, Maria Isabel da (2006). Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: Saberes Silenciados em Questão. *Revista Brasileira de Educação*.(11) 83-96.

- SCOTT, Peter (2008). Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación em la educación superior de masas. In: BARNETT, Ronald. *Para una Transformación de la Universidad*. Ediciones Octaedro: Barcelona.
- SEVERINO, Antonio (2008). Ensino e Pesquisa na docência universitária: caminhos para integração. *Cadernos Pedagogia Universitária PRG-USP* (3).
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2010). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (1989). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Portugal.
- TARDIF, Maurice (2001). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Conclusão

Para as proponentes do simpósio auto-organizado “Desafios da docência universitária: entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência” a atividade docente é entendida como uma produção humana situada em um tempo e em um espaço e resultado de contradições, necessidades e desejos.

Na contemporaneidade vivenciamos a ampliação da complexidade da formação e, conseqüentemente, a exposição de fragilidades da configuração mais tradicional da sala de aula. Constatações deste tipo desacomodaram nosso cotidiano docente e de pesquisa e impulsionaram os processos reflexivos e investigativos que trouxemos para a discussão. Dessa forma, pautadas pela compreensão de que podemos constituir processos os quais proporcionam a produção de novos conhecimentos através de ações de investigação, forjamos caminhos diante das incertezas contemporâneas.

8.3.

Título:

A didática universitária num contexto de complexidade: relações e interfaces

Autor/a (es/as):

Coordenadora: Cunha, Maria Isabel da [Universidade do Vale do rio dos Sinos]

Resumo:

A didática universitária é um campo de conhecimento que se explicita em contextos políticos e epistemológicos que dão contornos às suas práticas e perspectivas teóricas. Tendo as relações entre ensino e aprendizagem como estruturante, se caracteriza como uma ação humana e, portanto, afetada por valores e desdobramentos nas suas relações. A crítica ao paradigma da ciência moderna nos ajudou a delinear outras possibilidades de fazer ciência, incorporando as dimensões sócio-culturais e

subjetivas na compreensão da realidade. Entendemos, principalmente, que o diálogo epistemológico está vinculado ao diálogo afetivo e que razão e emoção são constituintes inseparáveis do homem. Assumimos a necessidade de transformar nossas práticas pedagógicas que se viam também atingidas pelas novas tecnologias e a revolução digital; pelas mudanças no mundo trabalho, com reflexos importantes para a formação; pela revolução sexual e estudos de gênero; pelos movimentos sociais e políticos que reivindicavam a substituição do colonialismo por relações de solidariedade, para citar algumas dimensões. É a sociedade em mudança exigindo que a educação escolarizada também mude. Nessa perspectiva a docência se alimenta de uma ambiência de cultura, isto é, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, incluindo os aspectos que tem significado no seu campo científico. Também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de estado. O professor não é só professor de uma determinada universidade; é também de uma área profissional, de um curso, de determinado nível de ensino. Todas essas dimensões interferem na sua docência e naquilo que valoriza para a realização de seu trabalho, no que agrega ao seu processo de construção permanente. O componente da docência recorre a muitos saberes, tanto os que o professor constrói na sua história e experiência de trabalho, como os que se constituem a partir das políticas contemporâneas ao seu exercício profissional. Essas múltiplas influências e energias fazem oscilar as funções de emancipação e regulação que constituem fundamentalmente os processos educativos produzidos pela modernidade na sociedade ocidental. A partir da trajetória de pesquisa das proponentes no campo da pedagogia universitária, esse simpósio se propõe a abordar as relações e interfaces que fazem da didática universitária um campo de conhecimento complexo. Para tal elegem a relação teoria-prática, a relação ensino e pesquisa, a relação ensino e avaliação e a relação ensino e articulação institucional como eixos para a reflexão com impactos significativos para a construção da docência na universidade. Tomam os desafios contemporâneos como cenários de análise, colocando em diálogo a experiências de seus países. Metodologicamente as proponentes assumem a perspectiva qualitativa de pesquisa, usando técnicas próprias dessa modalidade, como análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observações na condução de seus Grupos de Pesquisa institucionalmente reconhecidos.

Palavras-chave:

Docência universitária; relação teoria-prática, relação ensino e pesquisa; relação ensino e avaliação.

8.3.1.

Título:

La relación teoría-práctica en la constitución de la Didáctica universitaria: relaciones e interfases

Autor/a (es/as):

Lucarelli, Elisa Angela [Universidad de Buenos Aires, Argentina]

Resumo:

La formación de los estudiantes en las competencias de su profesión de cara al contexto socioeconómico pero evitando respuestas automáticas a las demandas del mercado, se convierte en un asunto de importancia para la universidad argentina actual e impacta en forma directa en los procesos que se dan en el aula del nivel. Este reconocimiento implica, en consecuencia, considerar en las propuestas y en las prácticas, la heterogeneidad propia de un estudiantado cuyo ingreso a las aulas es irrestricto, de manera desarrollar políticas en pos de una educación universitaria para las mayorías poblacionales, a la vez que atender las exigencias de una oferta académica de calidad La Didáctica universitaria, como disciplina que enfoca las prácticas de la enseñanza en el nivel desde una perspectiva contextualizada y multidimensional, hace suya esa preocupación y busca comprender la formas que desarrolla el docente universitario para favorecer situaciones de articulación teoría-práctica orientadas a la construcción de aprendizajes significativos en el estudiantado. Las investigaciones actuales sobre la enseñanza de aprendizajes complejos, como son los relativos a las prácticas profesionales en las carreras de grado, se orientan hacia esos propósitos. Ellas se constituyen en una posibilidad de acercamiento entre la matriz cultural institucional y la del estudiante. Impactan, por su vez, los saberes de los docentes que tienen en las prácticas profesionales su atención. Los conocimientos que se han generado a lo largo de la investigación acerca de las cátedras universitarias aspiran a constituirse en un aporte potencial en la conformación de una Didáctica Universitaria en el marco de la perspectiva fundamentada crítica.

La universidad argentina se ve tensionada por dos direcciones, muchas veces opuestas, asociadas a las políticas de ingreso, en cuanto a la definición de los condicionantes que intervienen para definir una educación universitaria de calidad: una, centrada en visiones de patrones de excelencia propios de los países desarrollados, tiende a enfatizar medidas orientadas a la restricción del ingreso de los estudiantes, privilegiando la enseñanza a partir de la selección de los mejores; la otra, asentándose en políticas de democratización que caracterizaron a la universidad argentina desde la segunda década del siglo XX, propicia el ingreso de todos aquellos que quieran proseguir estudios universitarios, dejando que sean los logros individuales durante el trayecto de formación quienes determinen su permanencia o no en las aulas.

En ambos casos queda sin resolver el problema que abordan la Pedagogía y la Didáctica

Universitarias: de que manera desarrollar acciones tendientes a que la formación y la enseñanza se aborden desde una mirada crítica, esto es, teniendo en cuenta para su organización e implementación, las condiciones sociales e institucionales de los sujetos que aprenden de modo tal de favorecer acceso y permanencia de las mayorías poblacionales.

Dar respuesta a esta cuestión implica el desafío de encarar la formación de los estudiantes en las competencias de su profesión de cara al contexto socioeconómico pero, a la vez, evitando caer en respuestas automáticas a las demandas del mercado. Esta cuestión se convierte en un asunto de importancia para la universidad argentina actual ya que impacta en forma directa en la comprensión de los procesos que se dan en el aula del nivel y en las estrategias que en consecuencia se adopten para incluir esa problemática como uno de los factores críticos que contextualizan la enseñanza. Este reconocimiento supone, en consecuencia, considerar en las propuestas y en las prácticas, la heterogeneidad propia de un estudiantado cuyo ingreso a las aulas es irrestricto, de manera desarrollar políticas en pos de una educación universitaria para las mayorías poblacionales, a la vez que atender las exigencias de una oferta académica de calidad. La Didáctica universitaria, como disciplina que enfoca las prácticas de la enseñanza en el nivel desde una perspectiva contextualizada y multidimensional, hace suya esa preocupación y busca comprender la formas que desarrolla el docente universitario para favorecer situaciones de articulación teoría-práctica orientadas a la construcción de aprendizajes significativos en el estudiantado. Las investigaciones actuales sobre la enseñanza de aprendizajes complejos, como son los relativos a las prácticas profesionales en las carreras de grado, se orientan hacia tratar de conocer cómo se caracterizan las prácticas de enseñanza en situación de servicio profesional, más allá del territorio habitual constituido por la sede de las facultades. En estos contextos problemáticos el análisis de las características que definen a la profesión adquieren un relevante significado.

La profesión, un punto central en torno a la formación en la universidad

La profesión entendida desde una perspectiva dinámica, a la luz de su contexto actual e histórico, refleja los aspectos propios de la estructuración del campo social en donde se incluye. Coherente con esto, un propósito que debería animar la elaboración de las propuestas curriculares sería el comprender los comportamientos adecuados al desempeño real de su quehacer profesional específico, sin excluir los desafíos de su entorno. Esto significaría evitar la homologación de esa práctica a listados de competencias universales muchas veces presentes en los diseños curriculares.

El interés por encarar los problemas ligados a la formación en los saberes de la profesión, ha guiado nuestras últimas investigaciones didácticas en el nivel universitario, abocándonos a

comprender cómo razonan, cómo piensan los saberes de su profesión aquellos que enseñan en la universidad los secretos de la práctica profesional.

Dentro de este contexto, develar e intentar comprender esos secretos nos demanda como investigadores sumergirnos en el análisis de la cultura que cada uno de estos grupos genera por compartir el desarrollo de tareas propias, la puesta en acción de técnicas y procedimientos adquiridos durante su formación. Se trata de plantearnos cómo se hace presente la profesión a través del uso del lenguaje, las formas de actuar y operar propios de ese grupo especializado dentro del contexto social. A la vez, y aceptando el enfoque bourdiano de concebir a la profesión como un campo, estructurado alrededor de la producción de bienes simbólicos, esto es de servicios (Bourdieu, 2008), los aprendizajes propios de la práctica profesional se manifiestan como aprendizajes complejos . Desde esta mirada histórica y por tanto dinámica, implica considerar cómo se hacen presentes en la propuesta curricular y se enseñan contenidos que incluyan aspectos cognoscitivos, procedimientos, destrezas y habilidades propios de la profesión. Y, a la vez, ver en cada instancia áulica de qué manera se transfieren (y difícilmente de manera explícita y conciente) actitudes y valores que son propios de esa cultura. Estos contenidos comportamentales surgen de la estructuración de cada campo profesional, incluyendo las relaciones de prestigio y de poder existentes en el campo, los mecanismos de delimitación y de exclusión que permiten la jerarquización de saberes que de esta manera se trasladan al currículum de formación. Cuáles son las prácticas deseables de ser transmitidas y cuáles quedan en el cono de sombras de la exclusión, se constituyen en elementos de una definición cuyas fuentes no son exclusivamente técnicas dentro del área pedagógica, sino que comprenden dimensiones complejas que hacen a la caracterización sociopolítica y económica del campo.

Entender a la profesión de destino de la formación desde esta concepción dialéctica de los procesos sociales, nos permite abordar el tema de su enseñanza también desde este enfoque, centrándonos en la complejidad que supone la consideración de los aprendizajes de una práctica profesional en torno a los momentos teóricos y prácticos que hacen a su configuración.

La articulación teoría-práctica en sus relaciones con la profesión

Nuestra universidad de comienzo de milenio se hace eco, en sus representaciones y en su organización curricular y didáctica, de las concepciones presentes acerca de cómo se construye el conocimiento y de que manera se articulan la teoría y la práctica en los procesos formativos. No es novedoso señalar que persiste, en estos espacios académicos, la presencia de la perspectiva positivista que entiende fragmentadas a ambas esferas del conocimiento. Esta fragmentación, que revela una valoración diferenciada para cada una de ellas, propicia a la vez

una secuenciación de espacios curriculares y modalidades de enseñanza regidas por una lógica aplicacionista. El Plan de estudios de la Facultad de Medicina es un caso donde se manifiesta esta lógica, tal como se presentará más adelante en esta Comunicación.

En contraposición con esto, la perspectiva dialéctica sintetiza ambos términos, teoría y práctica, en la praxis, entendiendo al conocimiento no como contemplación sino como apropiación del mundo. En este proceso lo concreto y lo abstracto se complementan y se explican mutuamente. Esta posición alerta hacia la no exclusividad de la teoría y la práctica como caminos independientes del conocimiento, evita entender al hombre como sujeto abstracto cognoscente “mente pensante que enfoca la realidad de un modo especulativo” (Kosik, 1967: 25), pero a la vez advierte sobre erradas interpretaciones del papel y el valor de la práctica. Estas interpretaciones estrechas parten de la identificación de la práctica con las técnicas aplicadas, con la manipulación, con la aplicación de conocimientos de más alto valor teórico.

Las posiciones que proclaman la supremacía de la teoría en detrimento de la práctica, o viceversa, y de homologación de la práctica con lo técnico, conducen a un empobrecimiento en el acceso al conocimiento y nuevamente se traducen en la segmentación de las propuestas y de las formas de operar de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria. Planes de estudio con asignaturas “teóricas” y “asignaturas prácticas”, con la existencia de tramos iniciales dedicados a la preparación en los fundamentos teóricos de la profesión, que se constituyen en la casi totalidad del tiempo previsto para la formación, a los que sigue un muy limitado espacio final para el entrenamiento en las “habilidades de la práctica profesional”, la división horaria entre clases teóricas y prácticas, la existencia de docentes responsables de la enseñanza de la teoría, los de mayor prestigio y poder institucional, y de docentes para la enseñanza de la práctica como aspecto más instrumental de los contenidos a aprender, son algunas de las consecuencias de estas posiciones frente al conocimiento.

La superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite nuevamente pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la praxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio. (Lucarelli, 2009: 76).

Desde nuestra mirada didáctica acerca de la relación teoría-práctica en el aula universitaria entendemos que esta se manifiesta en un nivel más general a través dos vías principales: una primera la vislumbra como *proceso general y genuino de aprendizaje*, en torno a la construcción del conocimiento, entendido como proceso dialéctico de apropiación del mismo y como aprendizaje significativo, (como adquisición de nuevos materiales por parte del alumno mediante su vinculación a algún aspecto de la estructura cognitiva existente según la concepción de Ausubel, 1978). Esta manera de comprender el proceso de aprendizaje supone la alternancia,

sucesión y predominio de momentos teóricos y prácticos en las actividades previstas en la propuesta de enseñanza. La otra forma sintáctica de entender la relación teoría-práctica en la universidad la interpreta como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas, relativas a la práctica profesional. Sobre esta segunda vía avanza esta Comunicación.

Nuestra investigación sobre la formación en las prácticas profesionales

Nuestra investigación "La enseñanza de aprendizajes complejos de la práctica profesional en las Carreras de grado de la UBA localizadas en instituciones de salud: el caso de Medicina", integra el Programa "Estudios sobre el aula universitaria", desarrollando otra etapa de los estudios que aborda desde 1985 alrededor de las prácticas que llevan a cabo los docentes de la Universidad de Buenos Aires, al presentar formas innovadoras de articulación teoría-práctica. En su interés por la conformación de Didácticas específicas universitarias, el Programa centra su preocupación en el análisis de los procesos que se implementan en las carreras de grado (en esta última etapa de nuestro trabajo académico, las relacionadas con las Ciencias de la Salud) para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional que incluyen aspectos cognoscitivos, (con contenidos de distinto nivel de dificultad), aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular y/o desarrollos psicomotrices específicos. Este análisis se realiza considerando las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas fuera del ámbito habitual de la Facultad, e indagando los dispositivos metodológicos que desarrollan los equipos docentes para enseñar y evaluar tales contenidos.

La investigación se orienta por las lógicas y metodología cualitativas y utiliza entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases y análisis de documentos como técnicas de recolección de datos empíricos.

A través de esta modalidad pretende contribuir con el proceso de construcción de Didácticas específicas en la universidad, centrándose en el análisis de las formas que adopta la articulación teoría práctica en los ciclos de formación para la práctica profesional. (Lucarelli, 2009). En este caso particular nos interesa investigar la identificación de modalidades que desarrollan los docentes para la formación en la práctica profesional del médico fuera del ámbito habitual de la Facultad, en este caso las Unidades Docentes Hospitalarias donde los estudiantes desarrollan su último trayecto de formación, el Ciclo Clínico.

Hay ciertas características de la estructura curricular de la Carrera de Medicina de la UBA que le otorgan especial relevancia al tipo de formación que se desarrolla en este Ciclo Clínico. El plan de estudios de Medicina se diferencia de otras carreras con las que comparte el área de la

salud en la Universidad de Buenos Aires, en cuanto a cómo considera la distribución de lo teórico y lo práctico en el trayecto de formación de un estudiante. Una investigación anterior sobre la carrera de Odontología nos permitió observar cómo en este caso el currículum organiza el aprendizaje de las habilidades de la práctica de la atención y prevención de la salud bucal desde el segundo año de estudios en Clínicas de la sede académica, posibilitando de esta manera una temprana alternancia de momentos teóricos y prácticos en la formación.

Por el contrario el Plan de estudios de Medicina se presenta como una estructura segmentada y aplicacionista en estos aspectos: una vez cursado el Ciclo Básico Común de las carreras de grado de la UBA, organiza los estudios en tres ciclos de seis años de duración con marcadas diferencias en cuanto a la articulación teoría-práctica. El ciclo biomédico, que se cursa en la sede de la Facultad de Medicina, implica la enseñanza de disciplinas orientadas a la comprensión de la estructura y función del hombre sano en los niveles biológico, psicológico y social, a través de modalidades teóricas de desarrollo. Después de estos dos años y medio de cursado, se desarrollan el ciclo clínico y el Internado Anual Rotatorio. Estos Ciclos, en los que el estudiante se enfrenta con aprendizajes que hacen a las competencias profesionales de un médico, se dictan en instituciones de atención de la salud, esto es en Hospitales Universitarios o en Hospitales Asociados (denominados Unidades Docentes Hospitalarias) donde se llevan a cabo disciplinas de tipo teórico y actividades de enseñanza y de aprendizaje ligadas a la práctica.

Es recién con el ingreso al Ciclo Clínico, que el estudiante de Medicina entra en contacto con prácticas reales orientadas a prevenir, diagnosticar y formular esquemas de tratamiento y rehabilitación para las diversas patologías, a través del estudio de las cuatro clínicas fundamentales y sus especialidades -Clínica Médica, Pediatría, Tocoginecología y Cirugía-, así como el abordaje de los asuntos relativos a la Salud Mental, Salud Pública, Atención Primaria de la Salud y Medicina Legal.

Este reconocimiento de la situación curricular de la formación de un médico nos permitió encarar otros interrogantes muy amplios ligados a la articulación teoría-práctica, tales como el impacto que se produce en el estudiante ante el pasaje de Ciclo y de institución, las formas de enseñanza que adopta el docente para el desarrollo de aprendizajes complejos relacionados con la toma de decisiones médicas, la tensión entre la práctica de formación y la práctica de atención médica, entre otros.

Desde la perspectiva de la Didáctica crítica estos aspectos obligan considerarlos en el contexto de los rasgos propios de la profesión médica, de la visión de la práctica que se sostiene y del espacio institucional donde se la aprende.

El hospital como territorio de enseñanza y aprendizaje

Como es sabido la institucionalización de las profesiones liberales ha hecho posible el desarrollo de sistema profesional con dos orientaciones complementarias: las profesiones eruditas o académicas, centradas en la investigación y la transmisión de sus resultados a las nuevas generaciones, y las profesiones aplicadas.

La profesión médica es definida, desde el mismo sector, como grupo social integrado por médicos que ejercen los valores inherentes a la misma, es decir el conjunto de principios que hacen al profesionalismo. Este se precisa en función de la relación que se establece con la sociedad, y en la actualidad se reconoce a través de cuatro características: el conocimiento médico en función del binomio salud-enfermedad, el control de la organización del trabajo, la organización profesional con capacidad reguladora especialmente sobre la formación, y el código ético que rige sobre la actuación profesional. (Pardell, 2006)

En este entorno adquiere un significado especial la incorporación de nuevos integrantes a la profesión. Elegir una profesión significa iniciar un proyecto de vida, desempeñar un papel útil en la sociedad en que se vive, así como darle sentido y recompensa emocional a la vida individual, por contribuir, desde la profesión, a una mejor calidad de vida en general. (Villamil Pérez, R: 2005, 15-16)

La elección de la profesión médica, reconocida históricamente junto al derecho como una profesión aplicada, no es la excepción en cuanto a su función definitoria en la conformación de la identidad de los sujetos. De allí la importancia que adquiere el análisis del proceso de esa construcción y de las modalidades que asume en las instituciones responsables de su formación. En este sentido, la formación del médico, tal como lo determina su Plan de estudios, se desarrolla en la Universidad de Buenos Aires a través de dos instancias: una primera etapa que se lleva a cabo en la institución sede, Facultad de Medicina, centrada en la enseñanza del corpus teórico de base, y una segunda en la que se introduce al estudiante en los aspectos prácticos, en los secretos de la profesión, y que tiene al hospital como su *territorio* (Da Cunha, 2010)⁸.

Esta visión dicotómica de la articulación teoría-práctica es cuestionada por algunos docentes responsables de asignaturas ubicadas en el inicio del Ciclo Clínico, quienes están a favor de una iniciación más temprana del estudiante en las actividades profesionales, a través de una

⁸ En el contexto de este trabajo se toma *territorio* en el sentido que le da Da Cunha, esto es incluyendo en la definición relaciones de poder: “El territorio tiene una ocupación y esta revela intencionalidades...En esta perspectiva no hay territorios neutros. La ocupación de un territorio se da en la confrontación entre fuerzas”. Y agrega esta definición.: “LOPEZ (2007, p.80) afirma que el *territorios*, así, un espacio mediado por las representaciones construidas por un determinado grupo al establecer un poder frente a otro que se apropia del espacio como forma de su expresión y proyección .” Da Cunha (2010, 55-6).

graduación de estas, de manera de propiciar su alternancia con el aprendizaje de la fundamentación de base. Así señala uno de ellos:

Me parece que es bárbaro que los chicos tengan que tener una base muy sólida de la ciencia básica... de lo que es la bioquímica, la biología, la anatomía patológica... Eso lo tienen que conocer, con profundidad, pero no estaría mal que se vayan mechando, por así decirlo, que el chico vaya al hospital [desde el segundo año] y se acerque, y vea cómo es una historia clínica, cómo se interroga a un paciente, qué es un signo, qué es un síntoma, cómo se arman los síndromes, que son síntomas y signos comunes a varias enfermedades (Entrev. Prof titular UDH HD).

Pero , ¿qué significado adquiere este lugar donde se aprende la práctica profesional dentro del trayecto formativo del estudiante? ¿Qué proceso histórico se tuvo que atravesar para que esto ocurriera? ¿Cuál es el sentido que adquiere hoy día?

Una mirada sobre estos temas permite avanzar en la comprensión de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en este ámbito.

Cabe señalar al respecto que la formación en medicina deposita en el hospital el primer contacto del estudiante con pacientes, dando así lugar a la construcción de los aspectos más complejos de ese proceso formativo: junto al dominio de formas de operar, destrezas técnicas, fundamentos cognoscitivos, y formas de razonamiento específicas para la toma de decisiones, se da el proceso de socialización dentro del conjunto de valores éticos del quehacer profesional. (Villamil Pérez, R: 2005, 19). A través de este proceso el estudiante de medicina va definiendo su relación como sujeto y objeto del mundo profesional, en el reconocimiento de cómo percibe la sociedad al cuerpo humano, la salud y la enfermedad en un momento histórico determinado, entendiendo que esos son conceptos dinámicos, productos de la cultura de cada tiempo. La concepción de salud y enfermedad, que es el objeto de la práctica médica, es un asunto de consenso social, por tanto diversa, así como lo es la forma de ejercer esta profesión. (Estrada Correa, 2005: 49).

Un recorrido por la trayectoria histórico social de la profesión médica permite considerar cómo han ido deviniendo estas concepciones que hacen al sostén de distintas formas de práctica profesional a lo largo del tiempo. Los griegos, que afirmaban un mundo en equilibrio en todos los aspectos de la vida, entendían a la salud como armonía entre cuerpo y alma, y hacia ella dirigían la actividad profesional, como medio apropiado para mantenerla y restaurarla. Durante la Edad Media la formación médica se daba en los monasterios, donde los médicos eran monjes; no es sino hasta el siglo XII que surge la primera Escuela de Medicina en la Universidad de Salerno, en donde los monjes compartían con laicos esa práctica, la cual es regulada por primera vez en Europa. Hasta el siglo XVII la iniciación en la profesión era legitimada por el propio

gremio; es interesante observar que esa iniciación “comprendía un conocimiento de los textos y de la expedición de recetas...esto era lo que lo autorizaba como médico y no las experiencias que hubiera adquirido” (Estrada Correa, 2005: 54)

A finales del siglo XVII la medicina, de naturaleza individualista hasta entonces, pasa a ser de índole social, ya que la autoridad médica deviene en autoridad social al considerarse que todo el entorno se convertía en objeto de la medicina, surgiendo el *hospital* como aparato de medicalización colectiva. A la vez la biología pasó a ser la ciencia más reconocida, construyendo un discurso universal sobre lo viviente, y por tanto también sobre lo social. Este modelo biomédico, vigente en forma generalizada en la actualidad, entiende a la enfermedad en términos físicoquímicos dentro de una perspectiva propia de la racionalidad técnica (Asua, 1986)

Al mismo tiempo en el hospital surge el ritual de la visita a las salas, donde el maestro médico y sus discípulos estudiantes, acuden a la cama del enfermo, para observar, diagnosticar, registrar y recetar. Esta práctica de enseñanza y de aprendizaje sigue vigente en la actualidad y así lo explicita un testimonio de un docente médico:

Docente: En el interrogatorio tenés el ochenta por ciento del diagnóstico.

Entrevistador: ¿Dónde se enseña el interrogatorio?

D. : ...fundamentalmente, con los pacientes. En la cabecera del paciente,

El *hospital* fue en sus inicios institución de asistencia a los pobres y, a la vez, de aislamiento y reclusión de enfermos, de manera de proteger a los otros del peligro de la enfermedad. Con la medicina de la Modernidad la enfermedad ya encuentra su *territorio*, donde cada patología tiene una localización y donde los enfermos pueden ser individualizados, clasificados y distribuidos, de manera de poder ser controlados (vigilados en términos de Foucault) y ser objeto de un registro minucioso de lo en ellos visible, de la evidencia. Es en el siglo XVIII que el hospital, con sus registros cotidianos, es un instrumento no sólo terapéutico sino también de preparación de profesionales, siendo su dimensión esencial la clínica. *El hospital...reemplazó a los textos como fuente del saber médico, para constituirse en el sitio más importante de formación médica, hasta nuestros días* (Estrada Correa, 2005: 60).

En el caso de Medicina de la UBA, los grupos de estudiantes del Ciclo Biomédico que se forman en el hospital tienen la posibilidad de tomar parte de las actividades cotidianas de los médicos. Estos se articulan en un conjunto social que Wenger (2001) denomina *comunidades de práctica*, esto es comunidades creadas con la intención sostenida de lograr una empresa compartida y que sostiene una práctica determinada, producto de un aprendizaje colectivo (op.cit.: 69). Como características de esas prácticas se destacan su posibilidad de proporcionar soluciones a conflictos generados institucionalmente, de sustentar una memoria colectiva, y, en

especial, de *ayudar a los principiantes a incorporarse a la comunidad participando de su práctica*. Si bien los estudiantes de grado (como sujetos en formación en la profesión) se definen a partir de desempeñar un rol diferente al de los profesionales médicos, el hecho de compartir el desarrollo de actividades con pacientes en el ámbito hospitalario, les abriría la posibilidad de dar un primer paso hacia su entrada en esa comunidad de práctica.

Dice un estudiante al respecto:

[en la Unidad de Docencia Hospitalaria] uno empieza a sentirse parte de lo que es el equipo, ahí uno empieza a sentirse parte de lo que es la medicina, (Entrevista alumno 10, MII UDH HD.)

En la actualidad se han levantado, desde las orientaciones que propician la atención primaria de la salud, críticas importantes a la enseñanza hospitalaria, centradas principalmente en el hecho que esta no facilita al estudiante contactos con la comunidad en la cual en el futuro desarrollará su actividad profesional. El estudiante que se forma en hospitales, se afirma, atienden pacientes ya admitidos en los hospitales, desarrollándose así una visión atípica y especializada de la medicina (Harden, Sowoden, y Dunn, 1984), más centrada en la enfermedad que en la salud y su prevención. Quedan por fuera las condiciones de vida cotidiana de los pacientes, los aspectos sociales y económicos de las enfermedades, tal como podrían manifestarse en las prácticas que se desarrollan en los centros comunitarios, clínicas barriales o rurales.

La posición es otra por parte de quienes sostienen la importancia de desarrollar la enseñanza en el ámbito de los hospitales: además de señalar la complejidad que implica la organización de instancias de formación en esos centros, advierten sobre el riesgo de que asuman tareas de enseñanza médicos sin experiencia como docentes, y con escaso conocimiento de la estructura curricular de la carrera.

Estas dos visiones acerca de dónde y cómo introducir al estudiante en los secretos de la profesión médica, coexisten en la actualidad, y atraviesan las prácticas docentes.

El otro aspecto de los avances de nuestra investigación a ser presentado en esta Comunicación tiene que ver con el seguimiento que puede hacer el docente del proceso de inserción del estudiante en el ambiente hospitalario. El pasaje del Ciclo Biomédico, desarrollado en la Facultad, al Ciclo Clínico que se cumple en las Unidades Docentes Hospitalarias genera en los alumnos, ansiedades, tensiones y despiertan fuertes sentimientos de ambivalencia ya que implica crecimiento y desarrollo pero al mismo tiempo abandono de de saberes anteriores sobre los cuales se asentó su imagen de sí mismo como profesional. (Finkelstein, 2012). Este momento de inicio en el ciclo puede constituirse en un *rito de pasaje*. Los “rituales de pasaje” (Goffman, 1972) son un momento de quiebre entre dos momentos de la vida, dos pertenencias:

se marca un “antes” y un “después”, se impone un “cambio de estado” donde lo que es centro de la atención es que ya se “es otro/a”.(Lucarelli y otros, 2011)

Frente a esta situación los docentes médicos adoptan dos modalidades opuestas en función de cómo conciben su función de formador en seguimiento de ese proceso: una asentada en la gradualidad para el procesamiento del impacto, en la que el docente va introduciendo por etapas al estudiante con la situación de atención, y otra modalidad de shock, centrada en la inmersión inmediata y directa de la relación con el paciente, en la que el docente oficia como un observador silencioso del proceso, interviniendo solamente desde su rol de médico.

Un testimonio permite considerar esta situación:

Yo tuve [una] profesora ... que decía que había dos formas de aprender: de a poco o como cuando te sumergen adentro de una bañera de golpe y te sacan después todo como nervioso y vos decís “¿qué pasó?”. Bueno, yo uso la segunda técnica. Los meto de a golpes en la bañera del conocimiento... Conmigo además quedan shockeados porque yo los expongo enseguida al paciente. Como esto es un ciclo clínico los pongo de frente al paciente ya desde el primer día... Así que quedan shockeados. Una persona que nunca tuvo la experiencia de la relación médico-paciente directa, uno lo sumerge de golpe...![Cuando] me presentan el caso y ahí es donde yo tengo la previsión de hacer de amortiguador, porque le tengo que resolver el problema al enfermo también...(Entrevista Dr. B. UDH HD.)

Es en estos aspectos que se advierte que la tensión existente entre la lógica de la formación y la lógica de la atención de la salud se inclina hacia este último polo, prevaleciendo el rol profesional sobre el rol docente, a la vez que se fragmenta la complejidad del contenido a enseñar-el contenido a aprender. Estos privilegian el conocimiento como eje de la formación, un conocimiento-objeto que deja afuera del proceso al sujeto que aprende, sus emociones, sus temores, su sensibilidad..Nuevamente la propuesta de ir orientando la construcción de una trama compleja de aprendizajes, donde conocimiento, acción y sentimiento se asocien en la formación de un profesional, pierde una oportunidad de lograr su espacio en la institución formadora.

Otros testimonios ven a la iniciación más temprana en los ámbitos hospitalarios como situación favorecedora de una ambientación del alumno con mejores condiciones de sostén en su formación, en oposición a la situación de fragmentación (con bloques iniciales de contenido exclusivamente teórico y práctica hospitalaria derivada a un segundo ciclo) que se presenta en la actualidad. Así expresa un docente .

Entrevistador: ¿Cómo ve a los alumnos cuando ingresan al hospital?

Docente: como muy temerosos. Porque es un cambio muy grosero. Primero porque nunca vinieron antes al hospital, y por eso es que ... sería conveniente que vengan en segundo año al hospital. (Entrevista.Dr.S, UDH.HD.)

Y dicen los estudiantes

...también tenía nervios ya que iba a probar mi vocación en la parte práctica de la medicina. Los miedos son que tras tres años de aprender teoría, la práctica sea muy difícil o no me guste y ver cómo me sentía yo frente a pacientes". (Entrevista alumno 2, MI UDH HD.)

...Sentí que todo lo que había hecho en la facultad era leer libros, que estaba muy ajeno a la medicina realmente, tan ajeno que uno no tocaba al paciente, que a uno le faltaba eso de empezar a auscultar al paciente. (Entrevista alumno 10, MII UDH HD).

Esta problemática, ligada a la profesión y a las peculiaridades de la formación que ella implica, desafía a la Didáctica Universitaria, obligándola a salir de los encasillamientos técnicos a los que muchas veces se ve desplazada, y a la vez cuestiona a las estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la universidad que se definen a espaldas de las condiciones estructurales y personales en que se desarrolla.

Muchas preguntas y algunos caminos...

Cómo incorporar a los docentes, sujetos de la enseñanza y decisores de las estructuras cotidianas a través de las cuales se desarrollan los procesos de aprendizaje, es una pregunta que surge desde la perspectiva de la Pedagogía universitaria crítica y conmueve con nuevas preguntas, propias de este nivel, a la Pedagogía de la formación.

En primer lugar cabe recordar en el docente universitario su condición de Jano, esto es su doble rostro profesional, aquel para el que fuera formado como científico especializado en contenidos de un área de conocimientos, y el que ejerce en forma idónea como docente. De cara a un proceso de formación continua, se trata de transitar, en palabras de Zabalza (2011: 407), *de la visión reductiva de la profesionalidad docente universitaria*, exclusivizada en su excelencia en cuanto a su formación científica de base, a *una profesionalidad doble (científica y docente) y abierta a la dinámica cultural del propio entorno*.

El reconocimiento de la importancia de esta preparación sistemática para la tarea pedagógica, aunque todavía sin tradición acendrada en nuestras instituciones, se ha ido instalando con fuerza en los últimos años. Programas como los de la formación de profesores noveles, con

experiencias significativas en la península ibérica, y en mi país los de actualización y capacitación docente que llevan a cabo las asesorías pedagógicas en las universidades nacionales argentinas, sumados a las maestrías y especializaciones en Docencia Universitaria y afines en esas instituciones, dan fe de esa afirmación.

Aceptado este avance hacia la conquista de la profesionalidad docente universitaria una segunda cuestión se refiere a la estructura pedagógica y didáctica de esos programas. Cómo no caer en una mirada también reduccionista de la propuesta, cómo evitar un enfoque instrumental reduciendo los contenidos didácticos a un abanico de técnicas de enseñanza y de enunciación de competencias de carácter universal.

La investigación que sirve de base a esta comunicación como otras que se desarrollan en el ámbito latinoamericano, pueden darnos un atisbo de respuesta al enfocar la profesión como un estructurante central de las definiciones didácticas. Nuestras colegas brasileñas que investigaron el tema hace casi 20 años así lo señalaban: no es posible hablar de una pedagogía universitaria como una unidad donde todas las carreras se rijan por la misma lógica...las decisiones pedagógicas, en el ámbito de cada carrera, están íntimamente ligadas a la arbitrariedad que está presente en la estructura de poder de la profesión a la que corresponde la carrera, al interior de la estructura social. (Da Cunha, 1996:31).

El análisis de las características de la profesión para la cual se están formando los estudiantes, la indagación de las fuerzas que mueven y que movieron históricamente a las prácticas profesionales, las concepciones sobre el objeto acerca del cual desarrollan sus prácticas, las instituciones donde la ejercen, las estrategias para articular la formación teórico conceptual con los secretos de la profesión, deberían ser núcleo de los contenidos de la formación docente en la universidad.

La profesión y sus características como contenido curricular nos permiten hacer hincapié en la complejidad de los aprendizajes que debe construir un estudiante en su carrera de grado para resolver con solvencia las decisiones profesionales. Esto supone cimentar una trama comportamental que incluya tanto los contenidos cognoscitivos, como los de índole valorativo, emocional, a la vez que formas operativas eficaces. Las nuevas teorías de la formación profesional no dejan de lado el desarrollo de formatos decisorios en los que la intuición adquiere un significado particular, ligado a la pericia, el juicio, la sensibilidad y la creatividad. (Claxton, 2002: 60)

El otro aspecto de definición didáctica es el eje estratégico organizativo de esa formación. Este nuevamente nos remite a la articulación entre teoría y práctica, ahora sí en el campo pedagógico estricto: nos plantea de qué manera incorporar la práctica cotidiana que desarrolla el docente en

sus clases de manera tal que se convierta en objeto de análisis y reflexión. El enfoque clínico posibilita el desarrollo de estrategias que tomen esos contenidos cotidianos como objeto de reflexión de esas instancias formativas, provocando a las teorías para elucidar los problemas de la práctica.

Los programas de presentación y análisis colectivos de las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, permiten concretar a nivel institucional un espacio de formación continua de estos docentes. Me refiero en particular a los Talleres de reflexión y a las Exprocátedras que desde la década del 80 desarrollamos en el ámbito de la UBA, después extendidos a otras universidades del país y de la región latinoamericana, donde docentes dan a conocer a otros las formas innovadoras, esto es alternativas a las rutinarias, que han encontrado para resolver sus problemas cotidianos de enseñanza. Los participantes a estos Talleres, colegas de distinta profesión de origen del docente innovador, analizan esas experiencias junto a un pedagogo que orienta ese análisis dando un uso genuino a las teorías y principios pedagógicos. (Lucarelli, 1987; 2009)

Las propuestas de Donald Schon hacia la formación de profesionales reflexivos sustentan estos planteos. A la vez que ellas otorgan reconocimiento al valor de la práctica en la estructuración del conocimiento, en este caso pedagógico, se da un lugar diferente al formador. Al huir de la figura de mero expositor de teorías pedagógicas, se consolida su rol de orientador y tutor en el análisis de esas prácticas, apoyándose a la vez en el aporte del grupo de compañeros en esa tarea. Este formato de prácticum reflexivo, que articula dialécticamente práctica y teoría pedagógica, se constituye también en modelo de formación, transferible a los espacios de anticipación de la práctica profesional, como son las pasantías, los stages, que en la actualidad forman parte de los planes de estudio de la mayoría de las carreras universitarias. (Schon, 1992).

Quedan planteados muchas preguntas y algunos caminos para transitar, como reto para quienes quieran sumarse a la tarea desde espacios institucionales abiertos a la participación colectiva.

Bibliografía:

- Asúa, M. de: Evolución de la formación médica en las Facultades de Medicina, Argentina, 1900-1982. En : *Educación médica y salud e Vol. 20, No. 2(1986), pp.265-262*
- Ausubel, D.P. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. 1978.
- Bourdieu, P. : Homo academicus. Bs. As. Siglo XXI Editores. 2008.
- Claxton, G: La anatomía de la intuición . en Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.) *El profesor intuitivo*. Barcelona. Octaedro. 2002.

- Da Cunha , M.I. : La profesión y su incidencia en el currículum universitario. Congreso Internacional de Educación. FFyL. UBA. 1996
- Da Cunha, M. I. Os conceitos de Espaço, Lugar e Território nos processos analíticos de formação dos docentes universitários. En Da Cunha, M. I. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araracuara, SP. Junqueira & Marin. Brasília, DF, CAPES. 2010
- Estrada Correa, G. El mundo objetivado, fundamento de la profesión médica. En Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A.: *La profesión universitaria en el contexto de la globalización*. Barcelona. Pomares .2005.
- Eva, K. Lo que todo profesor necesita saber sobre el razonamiento clínico. *Educación médica*. v.8 n.2 Barcelona junio. 2005.
- Finkelstein, C. : Ritos de pasaje. en *Informe Final Investigación 2012*. IICE. FFyL. UBA. 2012
- Furlong, J.: La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. en Atkinson, T. Y Claxton, G. (eds.) (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona. Octaedro.
- Goffman, E. : La presentación de la persona en la vida cotidiana. Bs. As. Amorrortu. 1972.
- Harden, R. Sowoden, S. Dunn, W. : Estrategias educacionales en el desarrollo curricular: el modelo SPICES. *Medical Education*, 1984, 18,284-297 (Traducido y Reproducido para fines docentes por la Escuela de Medicina - Universidad Privada San Pedro–Chimbote-Perú).
- Kosik, K. Dialéctica de lo concreto. México. Grijalbo. 1967.
- Lucarelli, E. Teoría y práctica como innovación em docência, investigación y actualización pedagógica. En Cuadernos Del IICE No. 10. FFyL. UBA. 1987.
- Lucarelli, E.: La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Bs. As. Miño y Dávila. 2009.
- Lucarelli, E. , Finkelstein, C., Del Regno, P., Donato, M., Calvo, G., Nepomneschi, M., Solberg, V. y Viñas, W. La formación en la profesión el área de la salud: la Didáctica Universitaria en su contexto de acción. Comunicación en *Primeras Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad*. UNMDP. Mar del Plata. 30 noviembre-2 diciembre. 2011
- Lucarelli, E. , Finkelstein, C., Del Regno, P., Donato, M., Droblas, M., Calvo, G., Nepomneschi, M., Solberg, V. y Viñas, W. : Informe final 2012. IICE. FFyL. UBA. 2012.

- Pardell Alentà, H., ¿Tiene sentido hablar de profesionalismo, hoy? *Educación Médica*, 2003;. 6(2): p. 63-80. En Briozzo, L. *Sociedad y profesión médica. Aportes para reformular la relación*. www.smu.org.uy/sindicales/documentos.solis3/doc2.htm
- Schön , D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós . 1992.
- Villamil Pérez, R.: El sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones frente a la globalización. en Pacheco Méndez, T. y Díaz Barriga, A.: *La profesión universitaria en el contexto de la globalización*. Barcelona. Pomares .2005.
- Wenger, E. *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires. Paidós.2001.
- Zabalza, M. A. : Formación del docente universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. En. *Educação.Revista do centro de educação da UFSM*. Santa María.v. 36, n.3.set/dez. 2011.

8.3.2.

Título:

A qualidade da formação e a relação ensino e pesquisa como estruturante da didática universitária

Autor/a (es/as):

Cunha, Maria Isabel da [Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil]

Resumo:

O desejo de aprofundar a compreensão de como o discurso da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão representa a qualidade da educação universitária no Brasil, estimulou este estudo. Ao refletir sobre o tema investigamos o cotidiano acadêmico e explicitação das representações que orientam as práticas que materializam os processos de ensinar e aprender. Com base em pesquisa empírica que tomou os discursos primários dessa proposição, foi possível identificar quatro alternativas conceituais em tensão. Uma delas se identifica com o pressuposto de que o ensino se beneficia da pesquisa quando incorpora a condição epistemológica da pergunta e do conhecimento em movimento, delineando uma didática própria. Essa condição está distante das práticas culturais que vêm formando os docentes da educação superior e se torna mais emergente, dada as políticas recentes de expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil, assumindo compromissos de inclusão e desenvolvimento. A didática que se fundamenta na relação entre ensino e pesquisa toma a dúvida como princípio epistemológico e se afasta das metodologias propostas pela racionalidade técnica. Entende a cultura local com referente da cultura universal e toma as subjetividades dos docentes e dos estudantes como parte integrante dos processos de formação. As investigações realizadas nessa direção estão contribuindo para definir indicadores de qualidade do ensino de graduação que serão orientadores dos processos de formação e avaliação. Nessa perspectiva é que se situam os estudos de natureza qualitativa que dão base a essa comunicação.

A universidade contemporânea vem pautando, pela relação ensino e pesquisa, o discurso sobre sua natureza e qualidade, conectando essa relação com ações de extensão e compromisso social. Trata-se de uma representação universalmente aceita e considerada como um referente para identificar, compreender e avaliar o seu papel nos contextos com os quais interage.

Entretanto, alguns estudiosos (Barnett, 2001, Demo, 2007) têm chamado a atenção para o fato de que a forma naturalizada com que é aceito o discurso da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, tem desestimulado esforços para melhor compreender a natureza dessa relação e as suas consequências nas práticas universitárias.

As relações entre ensino e pesquisa não são definidas a partir da natureza em si de cada uma dessas atividades. As características do processo de ensino diferem das práticas de pesquisa e, certamente, também da extensão. Por isso dependem de uma construção, no dizer de Paoli (1988), para se chegar a uma proposição. Esse autor fez significativas contribuições para o tema, afirmando que a relação entre ensino e pesquisa pressupõe uma mudança epistemológica, na medida em que “o ensino assume o compromisso de disseminar atitudes científicas, ou seja, a predisposição para conhecer de forma inteligente e não apenas repetitiva e reprodutiva” (p.37). Trás a idéia do “ensino *com* pesquisa, cujo objetivo principal seria o desenvolvimento de hábitos de pensamento claro, crítico, construtivo e independente” (p.39). Exigiria uma didática do ensino superior que incorporasse nos processos pedagógicos os princípios investigativos, tanto no trato do conhecimento, como nos procedimentos propostos para ensinar e aprender. Exigiria, especialmente, uma distinta compreensão de docência que provocaria uma também diferente perspectiva de discência. Professores atuariam como mediadores entre o conhecimento e as estruturas cognitivas e culturais de seus estudantes e esses precisariam assumir com mais autonomia o processo de formação que vivenciam, com maior protagonismo nas suas aprendizagens.

Nesse paradigma, a relação teoria-prática também se estabelece com maior fluidez. Para um conhecimento vivo e real, as fontes principais são os problemas que historicamente movimentam a construção do conhecimento e dão sentido à curiosidade intelectual. Nessa perspectiva, a extensão aconteceria naturalmente, pois se da prática nascem as inquietações para o ensino, a ela voltam, como um processo de resignificação das aprendizagens dos estudantes. Como Sanchis (1986), acreditamos que a extensão não se explicita somente por um tipo especial de atividade, mas por “um enfoque que perpassasse todas as atividades da universidade. Um enfoque particularizador, que ultrapasse, sem suprimir, o caráter universalista e nivelador da abstração; um enfoque centralizante, uma visão mais orgânica da tarefa de criar e difundir conhecimentos (p.23). Portanto pesquisa e extensão andariam juntas.

Certamente essa condição exigiria tempo e investimento. Isso explica, de acordo com Miranda (1988), por que, no Brasil, o incentivo à pesquisa se direcionou aos cursos de pós-graduação que, por serem menos numerosos, podiam receber aportes das agências externas e se estabelecerem com condições excepcionais de atuação, quando comparados com a graduação. Estabeleceu-se como um valor que os docentes que aí atuavam, assumiriam, necessariamente, as atividades de pesquisa e o trabalho em tempo integral, além de receberem incentivos econômicos adicionais. Certamente mudou-se a relação entre a prática profissional e a docência e construiu-se outra que valorizava a pesquisa como qualificadora do ensino. Para a autora, “a conjunção tradicional, ensino e atividade profissional, deixou de ser considerada desejável” (p.18) instituindo-se como meta a dedicação exclusiva para todos. Entretanto, se essa política de

carreira foi se constituindo progressivamente, as condições epistemológicas e institucionais para incentivar a relação ensino e pesquisa não tiveram o mesmo investimento. A separação entre a pós-graduação e a graduação se perpetuou, inclusive pela organização dos órgãos ministeriais de fomento e avaliação. De alguma forma foi ficando diluída a condição da indissociabilidade e assumidas as funções de ensino e pesquisa em lugares acadêmicos distintos. Rocha (1985) já havia antecipado este cenário ao alertar que “a relação ensino e pesquisa foi compreendida como uma relação natural, esvaziada, portanto, de seu conteúdo histórico, quando na verdade o que ocorreu foi a introdução de um elemento novo, estranho, mas pensado como naturalmente existente” (p.4). Miranda complementa dizendo ser esta uma idéia não só compreendida, mas “naturalmente implantada” (p.18), mencionando que a pesquisa e a extensão, na época, se constituíam em novas funções, “tanto pela inexistência de condições internas e concretas de produzir conhecimentos (...) como pela dificuldade de compreensão do verdadeiro significado da extensão (p. 19).

Ao analisar os discursos produzidos sobre o momento histórico da introdução do conceito de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no cenário da educação superior do Brasil, percebe-se a fragilidade conceitual que permeava a nova política e as estratégias que foram desencadeadas para interpretar essa perspectiva. Certamente, nos últimos quarenta anos, muitas mudanças aconteceram, alterando o cenário nacional. Hoje o país tem uma pós-graduação consolidada e progrediu significativamente na produção científica. Ao mesmo tempo, o ensino de graduação proliferou, ainda que, em geral, distante da compreensão da indissociabilidade. Em relação à extensão, os discursos se tornaram cada vez menos enfáticos, talvez explicáveis pela reconfiguração dos pressupostos a respeito do compromisso social que progressivamente vê seu sentido esvaziado nas universidades. O sentido de interesse público – que tanto acompanhou os discursos sobre a universidade no processo de democratização do país -, parece ter sido atingido pelas pragmáticas políticas de mercado.

O que se evidencia, entretanto, é que, como cultura acadêmica, ainda que o discurso da indissociabilidade seja mantido, há uma nebulosa compreensão de seu significado que convive com práticas universitárias distintas. Talvez essa seja uma das razões das dificuldades de propor indicadores de qualidade da formação e, por essa razão cremos ser importante aprofundar esta questão.

Compreendendo a produção dos discursos sobre a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão

Para compreender as concepções que envolvem a indissociabilidade, valemo-nos das contribuições de Bernstein (1996) sobre a sociologia do conhecimento. O autor analisa a

comunicação pedagógica e, a partir do conceito de dispositivo pedagógico, desenvolve uma análise do discurso pedagógico, que ajuda a compreender o complexo processo de recontextualização do conhecimento, foco que interessa às reflexões aqui apresentadas.

O dispositivo pedagógico é constituído, por sua vez, por regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação da aquisição do código pedagógico. E são estas regras que constituem a gramática, próprias do discurso pedagógico. Para o autor, *as funções das regras distributivas é regular as relações entre poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática* (Bernstein, 1998, p. 58). São as regras distributivas que determinam o que e o como devem ser transmitidos e adquiridos os discursos em qualquer contexto de prática pedagógica.

Bernstein afirma que “cada vez que um discurso se translada de uma posição a outra, há um espaço no qual pode intervir a ideologia. Nenhum discurso se desloca sem que intervenha a ideologia” (1998, p. 62).

Tomando o caso do discurso que centra a qualidade da educação superior na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, percebe-se claramente este deslocamento. Há o discurso pedagógico oficial que produz o conceito e tem nas fontes primárias a sua origem. Pode ser recuperado pela literatura que produziu a expressão e sua concepção. E há os discursos de recontextualização pedagógica que implicam na definição de novos significados interpretativos e denominados de discursos secundários. Para Moraes e Neves, estudiosas da teoria bernstiana, “um aparelho pedagógico que ofereça maior possibilidade de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos (...) pode conduzir a um nível mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança” (2007, p. 16).

No caso de nosso objeto de estudo, as fontes oficiais indiscutivelmente apontam para Humboldt, na reconstrução da universidade alemã, a origem do conceito de indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Sua idéia central era de que “tanto na docência como na investigação as universidades devem considerar a docência como constituída de problemas ainda não resolvidos e, portanto, sempre como um modo de investigação” (p. 256, 1970). À experiência alemã se sucedeu a fundação da Universidade de Londres que, cotejando com a tradição de Oxford e Cambridge constituíram a nova universidade de ensino e pesquisa, estabelecendo as bases da universidade estatal moderna, “influenciando a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, cuja dinâmica até nossos dias traz para o centro da instituição universitária as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder” (Trindade, 1999).

Elton (2008), entretanto, alerta que Humboldt não explicitou com mais intensidade as práticas daí decorrentes, o que trouxe uma proliferação de investigações nos anos seguintes, sem, entretanto, ter efeitos significativos sobre a cultura acadêmica, que continuou “baseada, principalmente, em classes magistrais, tutorias dirigidas e, em alguns casos, em sessões de laboratório” (p. 148).

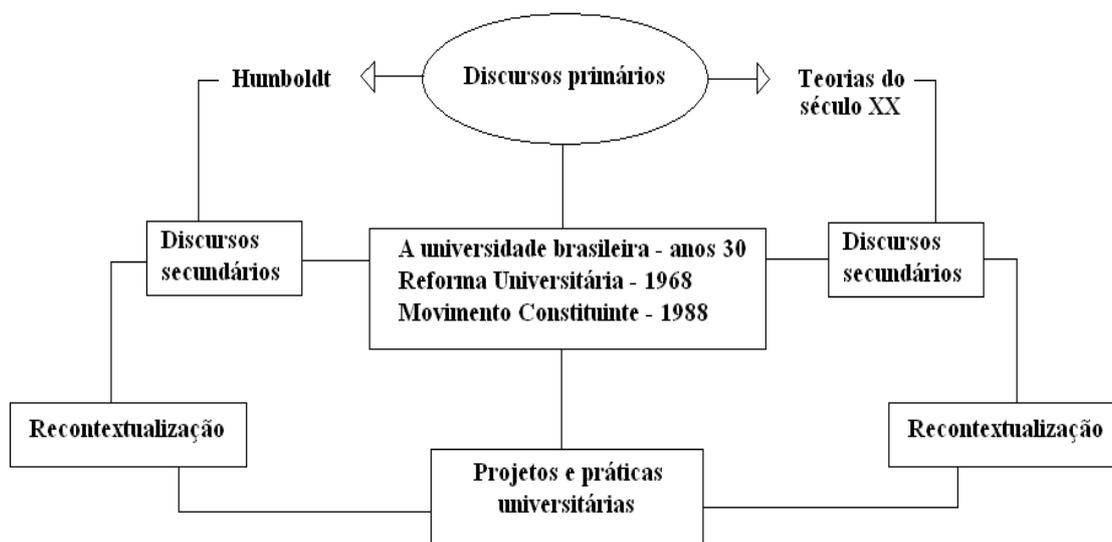
Esse discurso primário, localizado cultural e politicamente num tempo e lugar, foi sendo apropriado e deu origem a certa universalização do seu conteúdo. A literatura indica que somente muitos anos depois é que as comunidades acadêmicas e políticas de diferentes países se apropriaram desse discurso e o recontextualizaram. No contexto deste estudo, compreendemos os escritos de Humboldt como o discurso primário fundante, e o reconhecemos como de ponto de partida.

No caso do Brasil, de acordo com Shwartzman (1986), alguns autores, a partir dos anos 30, já defenderam a relação do ensino e da pesquisa como indissociáveis e que estes princípios deveriam orientar as estruturas e a organização das instituições educacionais de nível superior. A chamada Reforma da Universidade de Córdoba, ocorrida em 1918 na Argentina, conclamando a autonomia universitária, produziu impactos no pensamento da universidade latino-americana e, certamente, inspirou intelectuais brasileiros, favorecendo mudanças na concepção filosófica de conhecimento que, por sua vez, instituiu novas práticas acadêmicas na sua produção e socialização. Entre tantos, estão os escritos de Anísio Teixeira (1968), Florestan Fernandes (1975), Alvaro Vieira Pinto (1979), Marialice Farachi (1965) que podem ser considerados como exemplos de reflexões sobre os fins da universidade e da formação acadêmica. Essa produção, usando a compreensão teórica de Bernstein, poderia ser considerada como produtora de um discurso pedagógico secundário, sobre a universidade brasileira.

Mas também entendemos que os documentos oficiais decorrentes da Reforma de Córdoba e, no Brasil, da Reforma Universitária de 68 e do Movimento Constituinte de 88 fazem parte desta recontextualização – em outro patamar - do discurso da indissociabilidade, quer na confluência, quer na distensão da compreensão deste termo, com repercussões epistemológicas e organizacionais.

Ao chegar às instituições de educação superior como parâmetro legal, desde 1988, o conceito de indissociabilidade enfrentou nova exigência de recontextualização, quer pelo esforço de compreendê-lo e traduzí-lo em políticas e práticas, quer pela ainda presente naturalização de compreensões genéricas, sem um empenho analítico mais profundo que resultasse em impactos concretos.

MODELO DE ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



Para Bernstein, o discurso é composto de duas dimensões: o discurso pedagógico instrucional e o discurso pedagógico regulador. O primeiro refere-se às competências cognitivas, voltado para a aquisição de conhecimentos e habilidades. O segundo está relacionado com a aquisição de valores, normas e condutas sociais. Esse pode ser dominante por ser capaz de regular as condutas e alcançar um cunho moral (Porto, 2011). Em geral, ambos se realizam através do que o autor conceitua como texto pedagógico que, por sua vez, pode redundar em uma prática educativa. Quando recontextualizado, o texto pedagógico, em geral,

“sofre uma transformação, antes de sua relocação. A forma dessa transformação atende ao princípio de descontextualização. Esse processo se refere à mudança no texto, como se ele fosse, primeiramente deslocado e depois recolocado. Esse processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto” (Bernstein, 1996, p.91.)

Recorrer à teoria de Bernstein pareceu oportuno para analisar os discursos que coletamos na investigação que abriga esta discussão. Investigando na literatura contemporânea e através de um levantamento empírico realizado com intelectuais brasileiros, que têm a universidade como objeto de estudo, foi possível comprovar a existência de múltiplas compreensões sobre o conceito e sentido da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na universidade e de como esse constructo assume a expressão da qualidade da educação superior. Consideramos

esse discurso como secundário em diferentes patamares, no contexto do princípio da descontextualização e logo nos movimentos de deslocar e realocar.

Quatro compreensões discursivas da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão se fizeram presentes nas representações da comunidade acadêmica e direcionam indicadores de qualidade: a) Visão epistemológica e as capacidades acadêmicas; b) Visão institucional e distribuição do conhecimento; c) Visão metodológica nas formas de produção do conhecimento; d) Visão política e de impacto social (Cunha, 2010).

No primeiro bloco, tomamos o discurso pedagógico que expressa uma visão epistemológica e sua relação com as capacidades acadêmicas onde há uma centralidade nas justificativas que afirmam ser o exercício da pesquisa uma ação fundamental na universidade porque ajuda professores e alunos a pensar e essa é uma condição intrínseca ao intelectual que se espera que eles sejam. Esse discurso de aproximaria mais do *discurso pedagógico instrucional* e das regras distributivas, mencionadas por Bernstein.

Nele a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão estaria centrada numa atitude epistêmica que acompanharia todas as ações acadêmicas, incluindo sua forma de gestão e distribuição do conhecimento. Impactaria fortemente as práticas de ensinar e aprender não por métodos próprios, mas pelo que consideraria conhecimento válido.

No segundo grupo está a perspectiva mais usual e tradicional da indissociabilidade, centrando a concepção na instituição, que seria o eixo dessa relação. A esse grupo denominamos visão institucional e distribuição do conhecimento. Significa que não se responsabilizam todos os professores e estudantes pelo exercício das três tarefas, mas crê-se que todos devem se beneficiar dos produtos de cada uma, com acesso público e universal. Seria a universidade que abrigaria o conceito de indissociabilidade e, na medida em que ela desenvolvesse cada uma das funções estaria cumprindo com o dispositivo legal da relação da pesquisa, do ensino e da extensão. Essa perspectiva se aproxima do *discurso pedagógico regulador* que vai ter inferências sobre a base administrativa da universidade, a distribuição orçamentária e a definição de valores acadêmicos.

O terceiro discurso aponta para a visão metodológica nas formas de produção do conhecimento. Essa perspectiva está sustentada, especialmente, por aqueles que entendem a pesquisa como princípio metodológico.

Nessa compreensão da indissociabilidade o que está em pauta é uma concepção de aprendizagem como processo de construção de conhecimento. Como afirma Severino, a própria prática de pesquisa deveria ser caminho do processo de ensino e aprendizagem (2009, p. 131). Nesse caso, o *discurso pedagógico instrucional* novamente seria o preponderante, pois se trata

de tomar uma perspectiva epistemológica específica para orientar as regras distributivas do conhecimento.

A quarta dimensão foi explicitada como visão política e de impacto social. Nela há uma expectativa de que a indissociabilidade tem como premissa a expectativa da superação das desigualdades sociais, pois envolveria a distribuição de bens culturais, expressando o papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda utópica, exigiria uma virada epistemológica e política que daria à extensão um papel de destaque e centralidade na organização e distribuição do conhecimento acadêmico (Sousa Santos, 2010). Certamente dessa compreensão resultaria num *discurso pedagógico regulador*, que intervém fortemente em valores, culturas e ideologias.

Dessas quatro perspectivas, a que mais impacta o ensino nos cursos de graduação⁹ é a que compreende a relação ensino, pesquisa e extensão como um princípio metodológico, assumindo a pesquisa como um princípio de aprendizagem, muito próxima do *discurso pedagógico instrucional*. Centrando-se mais nos processos do que nos produtos, poderia alcançar uma dimensão multidimensional, como indicam os teóricos da qualidade e, ao mesmo tempo, assumir um paradigma epistemológico universal. Ou seja, pode haver diversidade nos objetivos e conteúdos, mas certa permanência na compreensão de conhecimento e suas formas de produção no contexto das aprendizagens.

Recontextualizando o discurso da indissociabilidade: o exercício de explicitar indicadores de qualidade do ensino de graduação

Compreendendo, como Bernstein, que todo discurso, ao se deslocar, sofre um processo de recontextualização, assumimos a compreensão de que a qualidade da formação do estudante da educação superior estará sempre atingida pelos contextos históricos, culturais, ideológicos e políticos. Nesse sentido, o exercício de compor alguns indicadores de qualidade será sempre circunstanciado e sujeito a distensões. Tratando-se de um discurso secundário, fruto de recontextualizações, se apresenta como seletivo, expressando compreensões subjetivas de valor. Nesse sentido inclui tanto uma *dimensão regulatória do discurso* como uma *dimensão instrucional*, uma vez que o intuito é a formação em condições próprias de uma instituição escolarizada, onde o conhecimento é o foco da compreensão e da distribuição a acadêmica.

Mesmo considerando a arbitrariedade que permanentemente vai caracterizar o exercício de propor indicadores, podendo incluir desde a variação da sua expressão lingüística como seu

⁹ Assumimos o ensino de graduação como preferencial, ao compreender que a relação ensino e pesquisa na pós-graduação é bem mais evidente, um ensino *para* a pesquisa, na explicação de Paoli (1988).

próprio conteúdo, insistimos em afirmar que eles manterão um compromisso com os pressupostos que os originam.

É nessa perspectiva que ousamos pontuar indicadores para um ensino de qualidade que estão explicitando uma posição política e epistemológica. Eles se afinam com a compreensão de que o ensino deve pressupor os princípios da pesquisa, com o intuito de trazê-los para os processos que socializam e produzem conhecimentos com os estudantes de graduação. Vale lembrar, que quando os questionamentos impulsionadores da dúvida epistemológica decorrerem da base concreta da sociedade, a possibilidade de ter a extensão como contingência é bastante promissora, pois a dúvida que nasce da prática tende a ela retornar na forma de uma contribuição epistêmica.

Como um exercício teórico-prático, descrevemos alguns indicadores, na perspectiva de avançar na direção da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como expressão da qualidade da educação superior. São eles:

- ***tomar o caráter provisório do conhecimento***, estimulando professores e estudantes a uma atitude questionadora frente à realidade, podendo cotejar as premissas conceituais historicamente consolidadas. Significa tomar o conhecimento sistematizado como pressuposto e compreendido na suas formas históricas de produção. Envolve perceber o conhecimento numa condição humana, movido por tensões, desafios e visões valorativas, distantes da neutralidade.

- ***assumir a mobilização dos estudantes*** propondo um processo complexo que envolve compreender as culturas e expectativas dos estudantes, quer para atendê-las, quer para desestruturá-las. Depende de uma condição especial que toca os aprendizes na sua emergência para aprender (Charlot, 2005). Pressupõe a atribuição de um significado por parte de professores e estudantes ao objeto de estudo e de sua produção. Inclui subjetividades em movimento e toma a insegurança como processo. Em geral são práticas que centram nos processos de aprender sua principal atenção, podendo variar o produto.

- ***estimular o protagonismo do estudante*** assumindo sua condição de sujeito de suas aprendizagens. O docente, nessa perspectiva, é artífice de situações didáticas que favorecem a ação dos alunos. Pressupõem um grau de liberdade nos processos e nos produtos de aprendizagem. Valoriza as capacidades de atuação que tanto envolvem independência como possibilidade de articulação coletiva. Estimula condições que sugerem crescente autonomia nos processos de aprendizagem.

- ***incluir racionalidades distintas no trato do conteúdo*** aceitando a totalidade do conhecimento como uma condição humana. Nesse sentido diminui as fronteiras trazidas pelas classificações clássicas, que separam as ciências humanas e naturais, as dimensões estéticas e o conhecimento científico, a objetividade da subjetividade. Compreende o conhecimento como produção

humana e, como tal, afetado pelas múltiplas determinações de sua produção, que são históricas e culturais.

- *assumir a relação da prática com a teoria* através de uma equação capaz de orientar os processos de aprendizagem. A cultura dos estudantes e do contexto sócio-histórico que os circundam precisam ser fontes inerentes dos processos de ensinar e aprender. Inverter, sempre que possível, o tradicional percurso que dá a teoria a primazia no conhecimento, favorecendo a aprendizagem significativa e respondendo mais adequadamente às exigências da vida cotidiana.

- *desenvolver as capacidades sociais* dos estudantes, compreendidas pelas atitudes colaborativas, éticas e críticas, incluindo os valores da cidadania, do compromisso público e da autonomia intelectual.

Certamente orientar-se por estes indicadores requer uma docência com condições compatíveis. Trata-se de uma ruptura epistemológica e metodológica que exige investimentos na formação, pois os docentes, certamente, enfrentarão desafios importantes para implementá-la.

Para tal é fundamental compreender a importância dos saberes específicos da docência, que se diferenciam daqueles construídos nas suas formações pós-graduadas que têm a pesquisa como eixo central, quase exclusivo. A condição investigativa é fundamental para um ensino que assuma os seus pressupostos. Mas a complexidade da docência carrega outras tantas exigências de um saber que precisa assumir uma condição profissional.

São muitos os estudos que explicitam que os saberes do ensino são específicos e que, embora se alimentem dos saberes da pesquisa, assumem peculiaridades que lhes são próprias. Ao valorizar as atividades de pesquisa na construção da docência superior se pressupõe uma condição aberta ao conhecimento, que possa estimular um ensino que assuma os pressupostos da investigação. Ter-se-ia, assim, um professor capaz de e refletir sobre o conhecimento e de assumir numa perspectiva provisória e relativa; alguém que compreende a importância de envolver os sujeitos do conhecimento na sua produção, impactando suas formas de ensinar e de avaliar a qualidade dos processos vividos aos aprender.

É certo que a pesquisa pode ser a base do que Rowland (2008) chama de “paixão pela matéria de estudo” (p. 125), pois o amor intelectual “é incluyente e não excluyente e busca repartir em lugar de acumular” (p.133). Nesse sentido a indagação como um sentimento impulsionado pelo amor à matéria de ensino, pode ser um elemento central da didática universitária. E a indagação se constitui como uma condição necessária para que o ensino e a pesquisa resultem juntos, implicando uma vinculação entre os dois campos.

Mas, certamente, a paixão pelo campo de conhecimento precisa vir acompanhada de saberes específicos para produzir aprendizagens, levando em conta que são os estudantes que devem ser

protagonistas das questões mobilizadoras do processo de ensino. Elton (2008) afirma que o ensino envolve um ato de tradução, “não entre idiomas, mas sim entre níveis de complexidade” em que o docente assume a condição mediadora para a aprendizagem. Para tal precisa de saberes relacionados aos contextos culturais dos estudantes, suas estratégias preferenciais de aprendizagens e compreensão da estrutura de sua matéria de ensino, para fazer relações horizontais com outros conhecimentos e relação com a prática social e profissional. O docente precisa ter consciência de que o que faz como professor é mais importante do que o que diz, na mesma condição. Portanto os saberes docentes aliam forma e conteúdo, numa indissociável relação que se aproximará ou não da relação ensino e pesquisa.

Também é preciso apostar numa mudança do perfil discente, mobilizando os estudantes a serem os protagonistas de suas trajetórias de aprendizagem. Essa condição exige fortes investimentos pedagógicos, capacidades inovadoras e mudanças nas formas de valorização dos processos e dos produtos da aprendizagem.

Certamente a qualidade do ensino de graduação envolve, ainda, a inserção institucional com as culturas e condições estruturais e de trabalho para estudantes e professores. Nessa equação, a instituição está em jogo e não se pode desconhecer a importância de suas práticas e culturas que aninham os processos de ensinar e aprender e expressam uma compreensão de qualidade. Fernandez (2001) afirma que “a ideologia institucional está conformada basicamente por um conjunto de concepções e representações que fundamentam e justificam o modelo institucional (...) e que a mudança institucional é aquela que efetivamente compromete e comove o modelo institucional e, dentro da ideologia, põe em questão centralmente a representação da identidade institucional” (p. 263).

Essas reflexões podem ser úteis para compreender a complexidade do tema que provoca este texto, envolvendo a qualidade do ensino na educação superior e o constructo constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Lançar mão de conceitos de Bernstein sobre o discurso pedagógico ajudou a compreender o cenário em que nos movimentamos. Reafirmamos o dilema de abraçar um conceito de qualidade multirreferencial e enfrentar o desafio de construir indicadores. Procuramos na história da constituição dos discursos, em especial no cenário da universidade brasileira, elementos para compreender como e porque os eles foram produzidos e as ambigüidades ainda presentes em seu entorno. Enfrentamos a perplexidade decorrente da carência de aprofundamento desses conceitos que redundam na dificuldade de transformar em projetos e práticas o princípio da indissociabilidade. Registramos a ambigüidade da legislação e das políticas públicas sobre o tema e a difusa recontextualização do discurso pedagógico no contexto das instituições.

Ao mesmo tempo, as exigências sociais e culturais estão pressionando as transformações dos tradicionais modelos escolarizados de ensinar e aprender. E os processos de democratização, com novos públicos na educação superior, estão exigindo mudanças. Talvez estes sejam desequilíbrios necessários e são eles que impulsionam nossas reflexões.

Bibliografia

ASMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba/SP, Editora UNIMEP, 1996.

BALZAN, Newton. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. In: CEDES. *Caderno CEDES*. São Paulo, Cortez Editora, Nº 22, 1988, p.53-66.

BARNETT, Ronald. *Los límites de la competencia. El conocimiento, La educación superior y la sociedad*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2001.

_____. *A Universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo, Ed. Anhembi Morumbi, 2005.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

_____. *Pedagogia, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid, Morata, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2005.

COELHO, Ildeu. Universidade e Formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter (org.) *Formar professores para o Mercado ou para a autonomia?* Campinas/SP, Papirus Editora, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara/SP, Junqueira&Marins Editora, 2001.

_____. “Indicadores de Qualidade e a relação do ensino, a pesquisa e a extensão na universidade brasileira” In: *II Seminário Internacional sobre o Ensino Superior na Portuguesa*. Porto Alegre, PUC/RS, 2010.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas/SP, Ed. Papirus, 2007.

ELTON, Lewis. El saber y el vinculo entre la investigación y la docencia. In: BARNETT, Ronald. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008, p. 145-158.

- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1975.
- FERNANDEZ, Lidia. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires, Editorial Paidós, 2001. 5ª Ed.
- FORACHI, Maria Alice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965.
- HUMBOLT, Wiliam Von. On the spirit and organisational framework of intellectual institutions in Berlin". *Minerva*. N. 8, 1970, PP. 242-267,
- LAMARRA, Norberto. *Hacia una nueva agenda de la educación superior en America Latina.* Mexico, DF. Anuies/ Medios Editoriales, 2010.
- MIRANDA, Glaura Vasques. A produção e a reapropriação do saber no ensino superior. In: CEDES. *Caderno CEDES*. São Paulo, Cortez Editora, Nº 22, 1988, p.17-26
- MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel. *Socialização primária e prática pedagógica.* Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1993.
- MOROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, J. L. *Inovação e Qualidade*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.
- PAOLI, Niuvenius. O principio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. In: CEDES. *Caderno CEDES*. São Paulo, Cortez Editora, Nº 22, 1988, p.27-52.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PORTO, Gilceane C. A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras da FaE/UFPEL. *Tese de doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFPel, 2011.
- ROCHA, Maria de Lourdes et alii. *A relação ensino-pesquisa nas instituições de ensino superior*. Brasília, 1985. mimeo.
- ROYERO, José. *Contexto mundial sobre evaluación em las instituciones de educación superior*. 2002. Disponível em <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/334ryero>.
- ROWLAND, Stephen. El amor intelectual y la relación entre investigación y docência. In: BARNETT, Ronald. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008, p.125-137.

- SANCHIS, P. Extensão universitária, sociedade e cultura. In: *Extensão em Revista*. Belo Horizonte. Nº 1, 1896, pp.20-03.
- SCOTT, Peter. Divergência o convergência. Las relaciones entre docência e investigación em la educación superior de masas. In: BARNETT, Ronald. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008, 75-91.
- SHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo, Nacional/FINEP, 1979, p. 297.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A Universidade do século XXI*. São Paulo, Cortez Editora, 2010.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo, Companhia Editota Nacional. 1998, 2ª Ed.
- TRINDADE, Hélió. “As universidades frente à estratégia do governo”. In: TRINDADE, Hélió (org.). *Universidade em ruínas na republica dos professores*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.
- UNESCO. Tendências da educação superior para o século XXI. In: *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*. Paris, out./1998. *Anais*, Brasília. UNESCO/CRUB, 1999.

8.3.3.

Título:

Processos avaliativos e suas interfaces com a didática universitária em contextos de complexidade

Autor/a (es/as):

Leite, Carlinda [Universidade do Porto, Portugal]

Resumo:

O discurso da qualidade e o da avaliação enquanto meio de monitorização dessa qualidade têm, nestes últimos anos, constituído grande parte das agendas das políticas do ensino superior. No caso dos países europeus, a organização dos cursos em função do que tem sido designado por processo de Bolonha foi justificada, entre outros aspetos, na intenção de promover uma formação de maior qualidade. Na sequência deste processo, em 2005, em Bergen, os Ministros da Educação dos vários países que assinaram esta declaração aprovaram os standarts e linhas orientadoras para a dimensão do ensino (Quality Assurance in the European Higher Education Area). Por outro lado, a partir de 2008, todos os cursos do ensino superior, em Portugal, passaram a ser objeto de uma avaliação externa por uma agência independente (A3ES- Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior) que, apoiada num relatório de avaliação interna produzido por cada instituição e para cada curso, analisa a qualidade dos cursos propostos e/ou dos existentes e propõe a sua acreditação ou não acreditação. Esta situação tem gerado algumas alterações na estrutura orgânica das instituições e dos cursos, bem como na organização dos processos didáticos. É sobre estes últimos que é focada a análise a apresentar neste Simpósio, sendo estabelecidas relações entre processos avaliativos e suas influências com a didática universitária.

O discurso da qualidade no ensino superior em Portugal

O discurso da qualidade e o da avaliação enquanto meio de monitorização dessa qualidade têm vindo, crescentemente, a fazer parte das agendas das políticas do ensino superior. Em Portugal, assim como nos países europeus que assinaram a Declaração de Bolonha (1999) ou que a ela aderiram, a adequação ao Processo de Bolonha (PB) tem sido justificada, entre outros aspetos, na intenção de promover uma formação de maior qualidade. Nesse texto, foi enunciado como um dos objetivos com que se comprometeram os ministros dos países signatários para a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) o “incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis”

Neste sentido, globalmente, tem sido reclamado que as instituições de ensino superior se organizem em função de critérios de qualidade e que por eles sejam avaliadas, tanto

externamente como através de processos de avaliação interna. Ou seja, o discurso da qualidade é acompanhado pelo da avaliação da qualidade. Como é afirmado por Santos (2011, p. 2), “as modificações radicais que se verificaram na envolvente do ensino superior no último quartel do século XX tiveram, entre outros efeitos, o de levantar preocupações sérias em relação à garantia da qualidade, tanto no interior das instituições como por parte da sociedade, colocando a problemática da avaliação, de uma forma incontornável, na agenda do ensino superior”.

É no quadro destas influências que tem vindo cada vez mais a sentir-se a pressão para que instituições de ensino superior implementem processos de garantia da qualidade que sirvam, internamente, uma estratégia de gestão organizacional e de opções a tomar e que, externamente, constituam a marca de visibilidade dos serviços que oferecem e dos efeitos que geram.

Como tem sido evidente, esta pressão que reclama das instituições responsabilidades na organização de processos que promovam a qualidade tem cada vez mais contornos de uma orientação internacional. É reconhecido que os diversos países estão comprometidos com o que Dale (2000) designa por uma agenda globalmente estruturada para a educação. Não é por acaso que a Declaração de Bolonha foi assinada em 1999 por 29 ministros da educação europeus¹⁰ e que, em 2009, data em que ocorreu a reunião de ministros em Lovaina, aderiram mais 18 países¹¹.

Pretendendo-se concretizar um projeto de desenvolvimento que tornasse o EEES mais atrativo e capaz de competir com instituições do ensino superior de outros continentes, os países europeus que se envolveram no que tem sido designado por Processo de Bolonha, delinearam um novo paradigma educacional mas, simultaneamente, construíram um projeto político com contornos de efeitos de ordem económica, aliás, de acordo com o que foi expresso na *Estratégia de Lisboa* (2000). Esta é também a análise feita por Susan Robertson quando afirma que a situação de desvantagem da Europa face à evolução dos países emergentes está na base da construção de um projeto político e económico baseado no conhecimento (Robertson, 2009). Posição semelhante têm Amaral et al. (2002) quando consideram que o ensino superior passou a ser conduzido pela mão da economia e igualmente Santos (2004, p. 27) quando sustenta que está a ocorrer uma substituição do “paradigma institucional e político pedagógico” pelo “paradigma empresarial”.

¹⁰ Em 1999 assinaram a Declaração de Bolonha os seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa.

¹¹ Para além dos 29 signatários iniciais, aderiram à Declaração de Bolonha na reunião de ministros de Lovaina (2009) mais 18 países Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Azerbaijão, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia.

De fato, a razão primeira para a mudança dos cursos de ensino superior delineada a partir da Declaração de Bolonha, e como nela é expresso, foi conseguir que este nível de ensino pudesse “adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica” (Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha), ou seja, e de certo modo, conseguir vender um produto (o conhecimento) que, pelo seu valor, e sendo reconhecido como um “conhecimento poderoso” (Young, 2010), fosse comercializável.

Este compromisso conduziu a instituição universitária a uma missão que até aí não lhe estava claramente imputada, provocando um declínio da sua “missão cultural nacional” e orientando-a para o “estatuto de empresa transnacional” (Readings, 2003, p. 12). Por isso, com Altbach (2002, p. 58), pode afirmar-se que “a educação está sendo transformada num bem de consumo comercializado internacionalmente”. Apesar disso, a relação do ensino superior com o mundo profissional e do trabalho pode decorrer na linha do que sustentam Bourdoncle e Lessard (2002, p. 152) quando apontam para “um novo equilíbrio que tenha em conta as especificidades das formações profissionais que a sociedade espera hoje da universidade, sem que ela abandone por isso a sua função crítica”. Esta é também a posição afirmada por Magalhães (2004, p. 52-54) quando reconhece o estreitamento de relações da universidade com a sociedade.

No entanto, no quadro desta nova situação, e a partir do lugar que nas universidades ocupa o conhecimento, enquanto bem de consumo comercializado, tem vindo cada vez mais a interessar às instituições de ensino superior ocupar um lugar de destaque nos rankings internacionais. Ora, sendo o critério da investigação e da produção científica, não só um dos mais facilmente medíveis e comparáveis, como também o que tem maior visibilidade, não é de estranhar que este lugar nos rankings seja essencialmente por eles determinado sendo, forçosamente, esta a dimensão em função da qual tem sido valorizada a avaliação da qualidade.

Esta situação, apesar de continuar bem presente quer nos critérios internos de avaliação das instituições, quer nos que a fazem ocupar determinado lugar nos rankings internacionais, tem vindo nestes últimos anos, principalmente a partir do Processo de Bolonha (2006), a conviver com legislação e com processos avaliativos que contemplam outras dimensões e que são exemplo os quatro eixos de ação dos docentes universitários: ensino; investigação; gestão; extensão (DL n.º 2005/2009 e n.º 207/2009 de 31 de Agosto).

Em síntese, as referências à qualidade têm veiculado sentidos e focos distintos. Por um lado, tem sido sustentado a indissociabilidade entre ensino e a investigação (Wittrock, 1996; Casper, 2003; Stoer & Magalhães, 2005) mas, por outro, tem também sido afirmado a necessidade de, a este nível de ensino, e a estes dois focos, se associar o que decorre do compromisso social (Santos, 2004), e que é traduzido pelas atividades de extensão de prestação de serviços à

comunidade. Concordando que “uma universidade sem investigação é um corpo sem alma, não terá futuro e não poderá desempenhar cabalmente a sua missão”, como é afirmado por Simão, Santos e Costa (2002, p. 43), atribuímos à qualidade um sentido que não se limita à dimensão da investigação. Para nós, quando é expresso um ensino superior ou uma instituição de ensino superior de qualidade temos por referência eixos de ação que se entrecruzam nas relações entre ensino-aprendizagem-avaliação-investigação-extensão e que, convenientemente geridas e articuladas, conferem o que é designado por “qualidade”. Há uns anos atrás, referindo-se a este atributo da qualidade, afirmava João Barroso (1997) que ele, por um lado, é difícil de definir, e que, por outro, gera reações às vezes até opostas quando é pronunciado. No entanto, quando na linguagem comum se adjectiva qualquer situação como sendo de qualidade todos sabemos, de certo modo, o que isso significa. Apesar disso, e como atrás já foi referido, este adjectivo está cada vez mais presente nos discursos legislativos, organizacionais e de gestão no ensino superior e muito associado aos discursos e às justificações da necessidade de serem instituídos serviços e procedimentos de avaliação da qualidade.

Um estudo de Rosa, Sarrico e Amaral (2011) sobre percepções de académicos portugueses do ensino superior sobre a avaliação da qualidade conclui que estes a percebem como positiva quando ela foca a instituição na sua totalidade mas tendo posição oposta quando ela se centra nos desempenhos individuais dos académicos. O estudo revela ainda uma adesão à existência de sistemas de garantia de qualidade capazes de promover melhorias, especialmente se estas se relacionarem com o ensino e a aprendizagem e tiverem em conta aspetos da cultura académica de que é exemplo a responsabilidade orientada pela colegialidade.

Em síntese, reconhecendo que a avaliação da qualidade é muitas vezes vista na dicotomia entre o controlo - traduzido pela prestação de contas - e o ponto de partida para a construção de processos capazes de implementar melhorias, este estudo parece revelar o desejo dos académicos de que ela sirva, fundamentalmente, esta última dimensão e que seja orientada para a gestão organizacional e o exercício da docência. Apesar disso, não pode ser ignorado que cada vez mais é exigido aos professores e aos investigadores a prestação de contas medível (avaliada) em termos dos produtos conseguidos e que se distribuem pelas quatro dimensões da ação docente atrás referidas. É para este sentido que aponta o estatuto da carreira docente publicado em 2009 (DL n.º 205/2009) e que definiu o regime de avaliação do desempenho dos professores do ensino universitário nas seguintes vertentes:

- a) Investigação – traduzida nas atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
- b) Ensino – correspondente ao serviço docente e acompanhamento dos estudantes;
- c) Transferência de conhecimento - correspondente às tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;

- d) Gestão universitária – expressa pela pertença a órgãos de gestão das instituições universitárias e por outras tarefas distribuídas por órgão de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade docente deste nível de ensino.

Esta avaliação, constituindo um procedimento obrigatório, não se repercute na progressão da carreira académica. Serve apenas para a obtenção de pontos que permitam, a quem obtiver os pontos definidos pela lei, usufruir de um vencimento ligeiramente superior, embora mantendo-se no mesmo nível profissional. No entanto, este efeito previsto na lei, não está a ser cumprido por o Governo português, justificado pela crise económica, ter cancelado qualquer aumento de vencimento no funcionalismo público.

A referência à qualidade tem também estado muito presente nas declarações das reuniões de Ministros da Educação para balanço da implementação do Processo de Bolonha. Exemplo disso é o texto enunciado na reunião de Berlim, em 2003, quando afirma que “a responsabilidade primária pela garantia da qualidade no ensino superior ... constitui a base para uma ‘accountability’ real do sistema académico dentro do quadro nacional de qualidade”. Ideia semelhante foi expressa na reunião ministerial de Bergen, em 2005, através do documento “Padrões e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior”. Nesta declaração foi expresso não só que “deverá ser encorajada uma cultura de qualidade no interior das instituições de ensino superior” como também que “as instituições que ministram ensino superior têm a responsabilidade primária pela qualidade da sua oferta formativa e pela sua garantia”.

No caso declaração dos Ministros da Educação reunidos em Viena e Budapeste, em 2010, igualmente para balanço do Processo de Bolonha, as referências à qualidade surgem uma dualidade de sentidos. Por um lado, são associadas à prestação de contas, através de agências de qualidade reconhecidas, mas, por outro, apontando-se para que essa qualidade não deixe de contemplar a criação de condições de igualdade de oportunidades de acesso e que preste particular atenção a grupos tradicionalmente sub-representados neste nível de ensino. É afirmado:

“Nós, os Ministros, estamos comprometidos com a implementação plena e adequada dos objetivos acordados e da agenda para a próxima década definida no Comunicado de Neuve Leuven/Louvain-la (2009). Em estreita cooperação com instituições de ensino superior, professores, estudantes e outros interessados vamos intensificar os nossos esforços para realizar as reformas já em curso para permitir mobilidade de alunos e funcionários, para melhorar o ensino e a aprendizagem em instituições de ensino superior, para aumentar a empregabilidade de pós-graduados, e para oferecer educação superior de qualidade para todos”.

“Em uma parceria inédita entre as autoridades públicas, instituições de ensino superior, estudantes e funcionários, empregadores, agências de garantia de qualidade, as organizações internacionais e as instituições europeias, envolveram-se em uma série de reformas para construir um Espaço Europeu do Ensino Superior com base na confiança, a cooperação e o respeito pela diversidade de culturas, linguagens e sistemas de ensino superior”

“Nós, os Ministros, reafirmamos que a educação superior é uma responsabilidade pública. Comprometemo-nos, não obstante estes tempos económicos difíceis, para garantir que as instituições de ensino superior tenham os recursos necessários dentro de um quadro estabelecido e supervisionado pelas autoridades públicas. Estamos convencidos de que o ensino superior é um importante motor para o desenvolvimento social e económico e para a inovação em um mundo cada vez mais baseada no conhecimento. Devemos, portanto, aumentar os nossos esforços sobre a dimensão social, a fim de proporcionar igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, prestando especial atenção aos grupos sub-representados”.

É de referir que é precisamente na dimensão avaliativa associada à prestação de contas que têm surgido algumas reações de desacordo. Reconhece-se que, se algumas dessas reações se justificam por constituírem uma prática que exige uma adaptação a esta nova cultura do ensino superior, outras ocorrem por receio de se vir a instituir um modelo uniformizante de avaliação que não contempla quer as especificidades institucionais, quer as que se prendem com as distintas áreas de saber.

Em Portugal, a avaliação do ensino superior tinha sido enunciada desde 1986 com a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/1986) e iniciada em 1998 (DL nº. 205/98), com a criação do CNAVES (Conselho Nacional da Avaliação do Ensino Superior). Este órgão, constituído numa cooperação estreita com o CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), levou a cabo a realização da avaliação da qualidade do ensino superior através de um modelo que pressupunha uma autoavaliação, expressa num relatório, a que se seguia uma avaliação externa, presencial e realizada por pares académicos.

Criticado este processo por possuir uma independência limitada, uma vez que a avaliação era realizada por pares, foi aprovado (Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto) o regime jurídico da avaliação do ensino superior e criada (decreto-lei nº 369/2007) uma Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) a quem foi atribuída a missão de garantir a qualidade do ensino superior em Portugal. Para isso, esta Agência, está encarregue e é responsável pela

avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, tendo ainda como missão assegurar a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. É esta Agência (A3ES) que está, desde 2008, a avaliar e a acreditar os cursos de ensino superior em Portugal com base em documentos preenchidos pelas instituições. Desses documentos faz também parte um procedimento de autoavaliação baseado no modelo SWOT (pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades). É pela análise destes documentos, a que se tem seguido, em determinados casos, uma avaliação presencial de recolha de dados a partir de entrevistas em painéis e de observação de condições institucionais, que os cursos são, ou não, acreditados. Para essa acreditação é importante que as instituições possuam condições humanas e materiais necessárias ao funcionamento do curso e de que são exemplo: possuir um corpo docentes em número e em formação académica adequados ao curso; ter instalações e recursos didáticos necessários ao cumprimento dos objetivos do curso: produzir investigação expressa nos *Curriculum Vitae* dos docentes e traduzida pela pertença a projetos e por publicações de circulação internacional; ter um plano de estudos adequado ao perfil dos diplomados a formar e em que as unidades curriculares se organizam em torno de objetivos de aprendizagem relacionados com esse perfil e recorrem quer a metodologias que envolvem os estudantes na construção das suas aprendizagens, quer a uma bibliografia atualizada.

A par desta avaliação dos cursos, as instituições de ensino superior com Centros de Investigação apoiados pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) têm avaliações externas periódicas que ajuízam, entre outros aspetos, sobre o grau de internacionalização e o impacto da investigação e publicações realizadas. Desta avaliação externa, antecedida da apresentação de um relatório sobre a investigação realizada, resulta uma classificação compreendida entre o “poor”, “fair”, “good”, “very good” ou “excellent” e conseqüente decisão de financiamento, ou não financiamento do Centro, e do valor a atribuir, de acordo com essa classificação. Do resultado desta avaliação depende também, em grande parte, a possibilidade das instituições de ensino superior poderem ter, ou não, nas suas ofertas de formação, cursos de doutoramento e de pós-graduação.

A didática universitária na avaliação da qualidade do ensino superior

Como é evidente, a agenda de avaliação do ensino superior, ao afetar as instituições, afeta também o trabalho académico que nelas tem lugar. Tem afetado igualmente os modos de trabalho pedagógico docente o chamado paradigma de Bolonha e, neste, tem tido também alguma repercussão o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), que aponta para padrões de formação em função dos quais é avaliada a qualidade. Este QEQ, organizado em 8 níveis (correspondendo o nível 6 ao 1º ciclo/licenciatura, o nível 7 ao 2º ciclo/mestrado e o nível 8 ao

3º ciclo/doutoramento) define, para cada um deles, os resultados da aprendizagem, expressos em conhecimentos, aptidões e atitudes (Leite, 2012).

É no quadro destes novos enquadramentos e dos compromissos internacionalmente assumidos que alguns estudos (Finkelstein, 2003; Scuster e Finkelstein, 2007) se têm referido à reconfiguração da profissão académica e outros ainda à vulnerabilidade da profissão académica (Beck e Young, 2005). Não sendo, no entanto, este o foco da caracterização e reflexão que aqui se apresenta, não pode, no entanto, ser ignorado quando se pretende analisar o impacto no exercício docente das atuais políticas do ensino superior e da avaliação a que as instituições e os seus professores são sujeitos. Como em outro lugar afirmámos (Leite, e Ramos, 2010, p. 29-30), “a universidade encontra-se em transformação, reconhecendo que a docência na lógica tradicional não consegue possibilitar as relações necessárias para um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências de intervenção dos estudantes ... deixando claro que, para o exercício da docência, é preciso muito mais do que o domínio do conhecimento restrito à área disciplinar a que se encontra vinculado/a”. Em torno desta ideia, julgo, existir algum consenso. No entanto, o transbordamento de funções e de tarefas que está a ser exigido aos professores universitários e o desinvestimento no ensino superior têm vindo a gerar efeitos na definição de prioridades para um investimento profissional. Como já neste texto foi referido, existe uma pressão legal e institucional para que os docentes do ensino superior atuem em quatro esferas profissionais: investigação, docência, gestão e extensão, entendida como prestação de serviços à comunidade. No entanto, como a mais fácil de medir, pelos produtos que gera, e a que, por tradição, mais tem sido valorizada, é a dimensão da investigação. Por esta razão, não tem sido fácil a implementação de processos pedagógico-didáticos substancialmente diferentes dos tradicionais, isto é, ainda existe uma ampla margem de diferença entre os discursos veiculados sobre os processos de ensino-aprendizagem-avaliação e as práticas que os concretizam. Kennedy, Hyland e Ryan (2007, p.3) referem que “as tendências internacionais em educação mostram uma mudança da abordagem tradicional ‘centrada no professor’ para uma abordagem ‘centrada no aluno’”. Este é o discurso e a ideia que têm circulado no ensino superior nos últimos anos e que é enunciado nos documentos legais.

Em Portugal, a legislação que implementou o Processo de Bolonha afirmou “ a transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (DL nº. 74/2006). Decorrente deste discurso, foi emergindo a ideia de que é necessário mudar os modos de trabalho pedagógico dos professores e o papel a desempenhar pelos estudantes. Para isso contribuiu também o facto dos cursos passarem a ser organizados pelo sistema europeu de créditos curriculares (ECTS—European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes. Isto é,

reconheceu-se que a aprendizagem resulta, não apenas do tempo de “aula” e do tempo de contato com os professores, mas também do tempo que os estudantes dedicam a essa aprendizagem.

Este discurso, com ampla circulação entre o corpo docente, e expresso na organização dos cursos na distribuição do tempo correspondente a cada unidade curricular, nem sempre tem uma concretização com ele relacionada. Correspondendo a implementação, em Portugal, do Processo de Bolonha numa tensão entre a massificação (consolidação de um sistema de ensino superior de massas) e a opção pela qualidade no âmbito do que neste texto foi expresso, as condições para a concretização do modelo de ensino-aprendizagem-avaliação enunciadas nos discursos nem sempre são fáceis de concretizar. A existência de um número elevado de estudantes trabalhadores que têm de fazer conviver o tempo da aprendizagem com o tempo do trabalho profissional, arrasta-os, muitas vezes, para a preferência de métodos tradicionais onde lhes compete ouvir e reter os conteúdos que os professores vão transmitindo de uma forma organizada e já entre si relacionada.

Um estudo por mim feito em 2009/10 a professores e estudantes do curso de Ciências da Educação da FPCEUP sobre os modos de trabalho pedagógico mais frequentes e mais apreciados pelos estudantes e que mais efeitos tinham ao nível das aprendizagens, revelou, segundo os professores e segundo os estudantes, que as estratégias de ensino-aprendizagem coletivas continuam a ser as mais frequentes e, simultaneamente, as que os estudantes mais apreciam e que consideram gerar melhores mais e melhores aprendizagens. Esta estratégia de apresentação tem sido cada vez mais apoiada pelo recurso ao power point onde é sistematizada a informação que constitui, muitas vezes, o material de estudo posterior dos estudantes.

Refira-se, no entanto, que apesar disso, também há o recurso ao apoio tutorial e ao trabalho de pesquisa orientado mas cuja concretização é dificultada, aos professores, pelas razões da dispersão de funções que têm de concretizar e pelos valores que na avaliação tem o tempo que dedicam ao ensino e, aos estudantes, pelo perfil social que os impede de serem apenas estudantes.

É pelas razões que neste texto foram apresentadas que consideramos ser necessário continuar a investir no debate do que é considerada uma formação e uma instituição de qualidade e que condições são oferecidas aos professores para a concretizarem.

Referências

- ALTABACH, Philip (2002). Knowledge and education as international commodities: the collapse of common good. International, *Higher Education*, 55-60.

- AMARAL, Alberto e *al* (2002). “O Ensino Superior pela Mão da Economia”, Fundação das Universidades Portuguesas.
- BARROSO, João (1997). “Perspectiva Crítica sobre a Utilização do Conceito de Qualidade do Ensino: Consequências para a investigação”. In: *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 23-43.
- BECK, John e YOUNG, Michael F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 183/197.
- BOURDONCLE, Raymond & LESSARD, Claude (2002). Qu’est-ce qu’une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l’université et formation professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131–154.
- CASPER, Gerhard (2003). Um mundo sem universidades? (Johannes Kretschmer & João Rocha, Trad.). In Gerhard Casper & Wilhelm Humboldt. *Um mundo sem universidades?*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 35–77.
- DALE, Roger (2000). “Globalization and Education: Demonstrating a ‘Common World Educational Culture’ or Locating a ‘Globally Structured Educational Agenda’?”, *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- FINKELSTEIN Martin (2003).The morphing of the American Academy profession *Liberal education*, consultado em 2 de abril, 2012, 2m <http://www.aacu.org/liberaleducation/Ie-fa03/Ie-sfa03feature.cfm>
- LEITE, Carlinda & RAMOS, Kátia (2010). “Questões da formação pedagógico-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate”, in LEITE, C. (2010) – org. – *Sentidos da pedagogia no ensino superior*, Porto: Legis Editora, Livpsic/CIIE, pp. 29-43.
- LEITE, Carlinda (2012). Qualidade da educação superior e formação de professores – uma análise a partir da situação em Portugal, comunicação apresentada na PUCRGS, RIES, doc. Policopiado (no prelo de publicação desta Rede)
- LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2011). Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária, *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 507-533, jul./dez. 2011
- KENNEDY, Declan; HYLAND; & RYAN, Norma (2007). Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide. In Eric Froment; Jürgen Kohler; Lewis Purser & Lesley

Wilson (eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.
consultado em 10 janeiro de 2012 em:

<http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/learning-outcomes.pdf>.

- MAGALHÃES, António (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- READINGS, Bill (2003). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Editora Angelus Novus.
- ROBERTSON, Susan L. (2009). O Processo De Bolonha Da Europa Torna-Se Global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? In *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./dez.
- ROSA, M^a João; SARRICO, Cláudia; AMARAL, Alberto (2011). The Perceptions of Portuguese Academics on the Purposes of Quality Assessment. 24th Annual CHER Conference: What are the prospects for higher education in the 21st century? Ideas, research and policy, 23-25 June 2011, Reykjavík, Iceland.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Sérgio Machado dos (2011). Análise comparativa dops processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade, Lisboa: A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).
- SCHUSTER, Jack H & FINKELSTEIN, Martin J. (2007). *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*, AAUP Publications & Research Academe on-line
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado dos; COSTA, António de Almeida. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Portugal. Gradiva-Publicações.
- STOER, Stephen & MAGALHÃES, António (2005). Investigação e ensino-aprendizagem no ensino superior: entre a massificação da universidade e a a educação de massas. *Boletim Universidade do Porto*, 37, 5–8.
- YOUNG, Michael (2010). *Currículo e conhecimento. Do sócio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- WITTRÖCK, Björn (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. In Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock (Orgs.). *La Universidad europea y americana desde 1800 – Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares, p. 331–394

Documentos:

- “Texto da Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999”, consultado em 12 janeiro, 2012: http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf
- Realising the European Higher Education Area (2003). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher education*, Berlin.

8.3.4.

Título:

Formación y organización: relaciones posibles

Autor/a (es/as):

Ickowicz, Mg. Marcela [Universidad del Comahue, Argentina]

Resumo:

Esta presentación se refiere a las Universidades Argentinas, toma como base, por un lado, algunos de los resultados obtenidos en una investigación que indaga acerca de los trayectos de formación para la enseñanza de profesores universitarios, especialistas en diferentes áreas disciplinares y profesionales que no han realizado carreras formales de educación en sus estudios de grado.

Por otro, se incluyen los avances -hasta aquí obtenidos- en la investigación doctoral que indaga sobre los ámbitos/organizaciones (formales o creadas) favorecedoras de la formación de los académicos.

En la primera investigación, la reconstrucción de historias de formación de profesores universitarios, mostró que la **forma organizativa de la cátedra** resulta el ámbito principal para la iniciación y desarrollo de los procesos de socialización y formación de los profesores. Sede de grupos académicos -la cátedra, tal como es reinterpretada y definida en la década de los '60-, reúne a profesores de distintas trayectorias de formación y genera un modelo formativo con rasgos típicos del *artesano* en cuanto a formación y transmisión del oficio de enseñar. Es allí donde los jóvenes profesionales o principiantes aprenden a enseñar al lado de un maestro -conocedor de una disciplina y sus modos de transmisión-.

Por su parte la investigación doctoral centra su objeto de estudio en las cátedras. Se reconstruye la historia -desde su creación hasta la actualidad- de dos cátedras/grupos destacados por su producción en la formación de los académicos en las tres funciones básicas de la universidad: docencia, investigación y extensión.

Introducción

Los avances que se presentan forman parte de una línea de investigación en desarrollo, cuyo propósito es producir conocimiento con relación a los procesos y dinámicas de socialización y formación de los docentes universitarios principalmente los que se vinculan al desempeño de las funciones básicas de la Universidad como son la docencia, la investigación y la extensión¹².

Durante los años 2000-2003, se realiza una investigación que se propone conocer los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios provenientes de distintas disciplinas y sin una formación específica en sus carreras de grado para el ejercicio de la docencia¹³.

Entre los resultados de este estudio, -que en seguida se exponen-, anticipamos aquí los siguientes: la forma organizativa de las cátedras universitarias resulta el ámbito primordial de socialización y formación de los profesores. Este tipo de organización -que reúne a profesores de distinta jerarquía y constituye la unidad básica de trabajo en la universidad-, genera un modelo formativo con rasgos típicos del artesanado medieval en cuanto a formación y transmisión del oficio académico. Dicho en otros términos, la forma organizacional de las cátedras pareciera ser el espacio material donde se concreta este modelo singular de formación.

En base a estos avances se lleva adelante una segunda investigación cuyo referente empírico lo constituyen cátedras. Centra su interés en la identificación y descripción de las características que adquiere el espacio institucional configurado por este tipo de organización, pues es en ella donde pareciera alojarse el modelo artesanal/tutorial de formación.

El escrito, entonces se organiza en tres apartados: El primero presenta los datos de base del estudio acerca de la formación para la enseñanza de los académicos (2000-2003). El segundo muestra un resultado de este estudio: Etapas en el proceso de formación de los profesores en la docencia. En el tercero y último se exponen Noticias de la investigación actual.

1. El estudio acerca de la formación para la enseñanza de los académicos (2000-2003)

Se definió la investigación como un **estudio de caso** de tipo exploratorio que en su encuadre teórico combina perspectivas de análisis organizacionales e institucionales. El **problema** planteado se centró en la figura del profesor universitario, sus recorridos formativos, los grupos en los que se socializa, los espacios en que estos fenómenos acontecen, los modelos de referencia para el desempeño de la enseñanza. El caso se conformó con profesores universitarios

¹² Integran dicha línea diversos estudios cuyo ámbito de indagación es la UNComahue, una institución de pocos años de creación que cuenta con un alto porcentaje de docentes formados en diferentes universidades del país.

¹³ La investigación a la que se alude se realiza en el marco de los estudios de Maestría en Didáctica y se denomina: "Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado". Dirigida por la Prof. Titular Consulta Lidia M. Fernández y defendida en 2004.

de diferentes jerarquías, con una inserción de más de 10 años en la universidad y pertenecientes a diversas carreras de la UNCo¹⁴.

Con relación a los **marcos conceptuales** el estudio incorpora el aporte de los enfoques disciplinares de la Psicología institucional de raíz psicoanalítica¹⁵, la sociología clínica de las instituciones¹⁶, el sociopsicoanálisis¹⁷ y la teorización resultante de las investigaciones realizadas en nuestro país acerca de las instituciones educativas¹⁸. Las categorías teóricas inicialmente definidas fueron: Formación, modelos de formación, fantasmática de la formación. Tanto las perspectivas y enfoque planteado en el marco teórico así como las categorías iniciales acompañaron el proceso de análisis e interpretación de la información.

El diseño de indagación se propuso:

- a) la caracterización de las condiciones sociales e históricas que están en la base del origen de la universidad, un tipo de organización para la enseñanza desconocido hasta entonces¹⁹.
- b) la caracterización de los procesos de formación de los aprendices de oficios en los talleres artesanales²⁰.
- c) un estudio comparativo sobre los procesos acaecidos por las carreras de educación a partir de su inserción en los ámbitos universitarios²¹.
- d) la reconstrucción de las historias de formación para la enseñanza correspondientes a sujetos sin formación sistemática, pero reconocidos y valorados en su medio como formadores²².
- e) la reconstrucción de los trayectos de formación para la enseñanza de Profesores Universitarios sin formación sistemática realizada a partir del material aportado en entrevistas individuales y grupales.

El **tipo de análisis** realizado compara y entrama los materiales provenientes de diferentes fuentes. Se consultaron fuentes históricas y documentos que aportaron información con relación a: los orígenes de la Universidad, los procesos de formación en oficios en las

¹⁴ Fueron entrevistados en profundidad 45 profesores de entre 30 y 50 años aprox. de las carreras de Ciencias Agrarias, Lic. en Turismo, Servicio Social, Medicina, entre otras.

¹⁵ Fundamentalmente los aportes de Kaes R., y Winnicott D.

¹⁶ En los aportes de Enriquez E.,

¹⁷ Nos referimos a la obra de Mendel G.

¹⁸ En particular los estudios realizados por Fernández L.M.

¹⁹ Esta caracterización sigue los lineamientos de E. Durkheim y Le Goff.

²⁰ Para la elaboración de los rasgos centrales de este modelo resultaron fundamentales los aportes de A. Santoni Rugiu: "Nostalgias del Maestro Artesano".

²¹ Se indagó particularmente los casos de España, Francia, Estados Unidos, Inglaterra y Argentina.

²² Fueron entrevistados en calidad de tales un operario que desarrollaba funciones en una empresa petrolera, un obrero rural en una chacra, una persona que preparaba alumnos en su domicilio particular.

corporaciones medievales, también fueron consultadas fuentes que aportaron información sobre la historia regional y sobre la creación de la UNCo. Fuentes teóricas que conforman el marco teórico provenientes de autores mencionados y fuentes testimoniales que aportaron información en entrevistas individuales y grupales según posición institucional de los entrevistados. La duración varió entre dos y tres horas y fueron grabadas garantizando en todos los casos confidencialidad con relación a la identificación de las personas participantes.

Se propuso un **esquema de indagación mixto** que cuenta con dos momentos. El primero consiste en la presentación de una consigna general amplia que permita un intercambio libre de los entrevistados sobre la base de las áreas temáticas propuestas. El segundo avanza sobre un tipo de indagación que favorece la emergencia de evocaciones, relatos, recuerdos.

Sobre el tipo de análisis realizado en cuanto a lo comunicado en las entrevistas se realizó: **a)** un análisis de contenido del material aportado libremente en respuesta a las consignas abierta. Este análisis permitió advertir los temas sobre los que los profesores hablaron preferentemente y el contenido de lo que dijeron. **b)** un análisis del tipo de relato: criterios de ordenamiento, tonos e indicadores de sentimientos que acompañan el relato, puntos que despiertan interés más intenso. En cuanto a lo expresado en los dispositivos proyectivos, **c)** un análisis de significados de imágenes utilizadas y las verbalizaciones que las acompañan desde la perspectiva de lo expuesto en el marco teórico acerca de lo imaginario y lo fantasmático.

1. Un resultado de este estudio: Etapas en el proceso de formación de los profesores en la docencia

Este apartado describe “**un trayecto de formación típico**”, elaborado en base a los testimonios más frecuentes aportados por los entrevistados. La reconstrucción de sus historias de formación permitió elaborar distintas etapas, el pasaje de una a otra lo marcan aquellas circunstancias que producen un cambio de posición interna y/o externa. Con este criterio se identifican cuatro etapas que hemos denominado: El ingreso, el descubrimiento, la búsqueda de reconocimiento institucional, y la última, la formación de los herederos

El **ingreso** a una cátedra resulta

- una experiencia de iniciación

“...un ayudante integra una cátedra con la expectativa, ambición, esperanza, de empezar su formación y en eso de empezar su formación es ver...de que se trata...ver cómo son los prácticos...”

-fundada en la mutua elección entre maestro y discípulo

“Cuando en 2do cursé genética me gustó mucho ella, ...como daba las clases y le pedí yo a ella, si en 3ero podía ser ayudante practicante y me dejó, me dejó y así entré”.

“Me convocó XX, que había sido profesora mía y bueno los profesores, ahora que yo soy profesora lo veo, los profesores detectamos a aquél que tiene capacidad”.

-un aprendizaje que se realiza junto al maestro,

(...) “era ayudante alumna de zoología, con el criterio del aprendiz...vení...el profesor de la materia te contaba....., te llevaba a hacer el trabajo de campo...de auxiliar,.....de pinche”.

En los inicios de su práctica, los modos de acceso y las formas de apropiación de los conocimientos -ahora para ser enseñados- parecieran no variar sustantivamente que cuando era alumno. Busca obtener mayor información, estudiar más, para saber más y así poder enseñar.

A medida que afianza su experiencia pareciera modificarse el tipo de vínculo que establece con los conocimientos, ya no sólo busca poseer un saber, sino que descubre el interés que le provoca transformar, “manipular” esos conocimientos así como crear e imaginar formas para poder transmitirlos. Es en este período que **descubre** su interés por la enseñanza, ligado a ciertas capacidades personales; a la posibilidad de mantener una relación diferente con el propio objeto de conocimiento y a la influencia que se ejerce sobre los alumnos.

Poder ver que uno puede explicar algo..., que te lo pueden entender..., desmenuzar el tema..., en fin, fue un descubrimiento”

“por que uno va en la primer hora cuando están con la mente fresca, uno va explicando un problema, y de a poco, uno ve que se van iluminando las caras...”

“...enseñando en (institución) descubrí que enseñar (materia) es una de las cosas más lindas que hay..., uno descubrió la docencia haciéndola. ...para mí la docencia no fue un objetivo...fue un descubrimiento

A partir de aquí inicia una búsqueda de explicaciones para poner palabras a un saber que ya posee, un saber generado y producido con base en su práctica. En estas circunstancias, si el saber pedagógico se ubica en un lugar de mediación con su experiencia, el tipo de relación que puede establecer con estos conocimientos se aproxima más a una relación de apropiación y creación. Contrariamente a lo que sucede en los inicios de su práctica en que el saber

pedagógico es percibido como extraño a su realidad, significado como reglas o prescripciones con las que se procura establecer una tipo de relación más distante y ajena.

Esta posición lo anima a buscar el *reconocimiento*, la legitimación de la institución del concurso. No obstante los concursos son percibidos con significados ambivalentes. Por un lado *la escena natural* y fuente de legitimación pareciera ser la que se juega en el aula con los estudiantes, es allí donde los profesores perciben ser reconocidos y legitimados “por lo que hacen”. Sin embargo, es a partir de la instancia del concurso que “los pares” lo instituyen en la posición de Profesor. En los testimonios de nuestros entrevistados, el concurso simboliza su adscripción a un grupo que trasciende las fronteras de su ámbito local y le asigna pertenencia a una comunidad más amplia: Los Profesores Universitarios.

La legitimación del concurso significa la ubicación en otra posición institucional, la asunción de nuevas responsabilidades que ahora se ligan -ya no solo a la formación de los estudiantes-, sino a la *formación de sus* posibles *herederos*.

En síntesis, la reconstrucción de los trayectos de formación para la enseñanza de los profesores universitarios, mostró de modo insistente la fuerza formativa que adquiere -tanto para los formadores como para los sujetos en formación- la modalidad tutorial/artesanal en la transmisión del oficio de enseñar. Forma o modelo que pareciera encontrar alojamiento en el espacio organizacional que conforman las cátedras universitarias, en el que la experiencia misma constituye la base del proceso de formación y donde su transmisión se encuentra estrechamente vinculada a la práctica del oficio.

2. Noticias de la investigación actual: El espacio artesanal para la formación de los docentes universitarios ¿cátedras o grupos académicos?

Sobre la base de estos resultados, la investigación actual se propone avanzar en la comprensión de los fenómenos ligados a la formación y socialización de los docentes en el espacio de las cátedras universitarias, especialmente en aquellas destacadas por la producción en la formación de sus profesores.

Profundiza el **marco conceptual** trabajado en la primera investigación e incorpora los desarrollos teórico-metodológicos que aportan las historias de vida y trayectorias de académicos²³.

El **diseño de indagación** contempla el análisis de fuentes documentales, normativas emanadas por los diferentes ámbitos de gobierno universitario, así como diversas producciones de la cátedra, programas, materiales didácticos, publicaciones científicas. Utiliza nuevamente *Los*

²³ En particular las investigaciones de Monique Landesmann.

*Estados de Situación Institucional*²⁴ en base a entrevistas abiertas de reconstrucción de la historia y la situación actual de estos grupos según áreas temáticas de indagación y el empleo de consignas proyectivas.

Con posterioridad a la primera salida a terreno y a raíz de los múltiples sentidos en que los entrevistados empelaban el término cátedra (como materia, grupo de docentes, grupo de docentes y estudiantes, espacios físicos) se decide afinar los instrumentos de indagación con el propósito de captar, en un nivel de mayor profundidad, aquellos sentidos que pareciera expresar/contener la idea, imagen o noción de cátedra.

Es así que se amplía el uso de técnicas proyectivas que combinan pruebas narrativas y gráficas, en especial la elaboración de una fábula sobre la vida en la cátedra y la confección de un mapa de relaciones, al modo de una cartografía, donde se localizan distintos territorios: el de la universidad, los grupos internos (el departamento, la facultad, otros), los grupos externos, (comunidad científica, asociaciones, otras universidades), indicando el tipo de vínculo que establece con estos grupos (más o menos distantes, más o menos hostiles, neutros). El empleo de este dispositivo mostró al *grupo de cátedra* en tramas locales, nacionales e internacionales²⁵, revelando de este modo el grado de complejidad en que se desarrollan los procesos y dinámicas de formación y socialización de los Profesores Universitarios.

Para el **análisis de la información** se elaboraron diversos instrumentos de acuerdo al tipo de material relevado, se diseñaron diferentes esquemas para el ordenamiento de observaciones y entrevistas. Con relación al material aportado en las técnicas gráficas se elabora un esquema analítico -derivado de la información suministrada- que contempla los siguientes ejes: distribución espacial, grado de dificultad/comodidad en la elaboración del diagrama, tipo de producción, tipo de relato que acompaña la elaboración del diagrama, y registro de los fenómenos de implicación del investigador.

Los casos fueron seleccionados por criterio de reputación en consideración a los siguientes aspectos: cátedras con capacidad para conformar equipos (de docencia, de investigación, otros); cátedras consultadas o mencionadas frecuentemente tanto por el medio externo al ámbito universitario (colegios profesionales, instituciones vinculadas, otros); así como la más ponderada por otros actores de la universidad (secretarios académicos de las diferentes facultad, colegas).

²⁴ Para un desarrollo en profundidad se recomienda el artículo de Lidia M. Fernández publicado en la Revista Actas Pedagógicas Número Especial Instituciones Educativas. El análisis de lo Institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales. Editado por la FACE-UNCo.

²⁵ Que atienden a distintas dimensiones: asociaciones de profesionales, redes de investigadores, grupos interesados en la enseñanza, entre otros.

En base a esta información se seleccionaron dos cátedras/ grupos académicos que conforman los casos de la investigación. Uno corresponde al área de las ciencias sociales más vinculada a la investigación, el otro caso está más vinculado a la formación profesional.

Forma de incorporación de profesores en las universidades y organización del trabajo

Dedicar unos párrafos a la forma y mecanismo de reclutamiento de profesores en las universidades argentinas y a la organización del trabajo, permitirá poner en contexto la información que se presenta. El ingreso a la Universidad se produce mediante el *concurso docente*²⁶, que se instituye como el procedimiento legítimo para la incorporación en cualquiera de sus modalidades y dedicaciones, y constituye una institución universitaria vigente.

Cada universidad comunica en medios gráficos locales y nacionales un llamado abierto a cubrir los diferentes cargos²⁷. La selección la realiza un tribunal conformado por pares con posición jerárquica igual o superior al cargo que se concursa. Los tiempos en el cargo varían según las universidades, pero en términos generales la validez del *concurso regular de antecedentes y oposición* -así su denominación- oscilan entre los cuatro y ocho años. Esto es así para los asensos, pero también para la revalidación del cargo máximo de Profesor Titular. En algunas universidades luego de haber revalidado en 2 o 3 oportunidades el cargo de Titular, el profesor puede ser designado como Plenario lo que significa perdurabilidad en el cargo²⁸.

La condición de *'regular'* significa haber obtenido la *'ciudadanía académica'*, esto es la posibilidad de elegir a las autoridades o ser elegido y formar parte de los órganos de gobierno conformados por cuerpos colegiados en los que participan al menos tres de los claustros: docentes, estudiantes y graduados. Algunas universidades incluyen también a representantes del personal administrativo.

En nuestras universidades el trabajo académico se organiza en torno a la cátedra (grupo o equipo de docentes de diferente trayectoria académica y posiciones jerárquicas), no obstante este tipo de organización pareciera no tener reflejo estatutario.

En el rastreo efectuado de la normativa UNCo, no hemos encontrado regla alguna que pauté de algún modo un tipo de organización semejante o equivalente a la indicada. En aquellas normativas que se emplea el término cátedra es asimilado a materia y/o asignatura. Solo en una

²⁶ Un profesor universitario de dedicación simple, puede o no realizar tareas de investigación y/o extensión, pero no está admitido el ser extensionista o investigador excluyendo a la docencia.

²⁷ El ingreso a cualquiera de las categorías de la carrera docente será a través de concurso abierto y público de antecedentes y oposición en los términos del artículo 32, realizado en las correspondientes áreas y orientaciones disciplinarias. En ningún caso podrá restringirse el derecho a concurso. Estatuto UNCo Ord 0470/2009. Del Ingreso. Artículo 30.

²⁸ Según Marquina M; Rebello G. op cit., Este mecanismo es inédito en el resto de los países considerados. En general, funciona el sistema de *tenure* el cual luego de un duro proceso de formación y selección que puede durar varios años, el docente adquiere perdurabilidad en el cargo vitalicia.

Ordenanza²⁹ sancionada en el año 91 -a 20 años de su creación-, la Universidad reglamenta el Régimen de Obligaciones Docentes. Allí se hace referencia a la conformación de equipos de cátedra en relación al número de docentes por cantidad de alumnos.

Por su parte, Marquina M y Rebello G, investigadores argentinos que realizan estudios comparados en el campo universitario, señalan -en una ponencia presentada en 2009-, diversos rasgos que caracterizan la profesión académica en Argentina y refieren a la organización del trabajo en cátedras. Indican expresamente que este tipo de organización “*diferencia a nuestro país del resto, salvo en países con universidades de tradición más humboldtiana, como es el caso de Alemania*” (Marquina M- Rebello G 2009)³⁰.

En términos generales los Profesores de las universidades argentinas ingresan y se legitiman académicamente mediante concurso abierto de antecedentes y oposición y su trabajo se organiza en equipos docentes en torno a la figura de ‘cátedra’.

Esquema tipo de una “cátedra”

Profesor/a		Titular
		Asociado
		Adjunto
Auxiliares de docencia	Asistente/s	Jefe de Trabajos Prácticos (JTP)
	Ayudante/s	De primera: graduado
		De segunda: alumno avanzado

Breve presentación de los casos y dos “coincidencias”

El caso A

El caso “A” se orienta a la formación profesional, pertenece a una carrera de las llamadas no tradicionales y su inserción en el ámbito de la educación superior data de mediados de la década de 1930 en la UN de La Plata. En la UNComahue, la carrera forma parte de la propuesta educativa desde su creación a inicios de 1970. En su estructura formal, el equipo docente está conformado por: 1 Profesor Titular regular con dedicación exclusiva (RH), 1 Profesora Adjunta regular con dedicación exclusiva, 1 Auxiliar de docencia regular con dedicación parcial y 2 ayudantes docentes y en algunos períodos contó hasta con 4 ayudantes alumnos ad honorem. El

²⁹ Ord CS 492/1991.

³⁰ Marquina M y Rebello G. “El trabajo académico en la periferia: una mirada comparada sobre la satisfacción de los docentes universitarios argentinos. IV Congreso de Estudios Comparados en Educación ISBN: 978-987-22622-4-2.

Profesor Titular (RH) posee formación posgraduada y una amplia y reconocida trayectoria en el país y en el extranjero, su formación de base la realiza en la UN de La Plata. La Profesora Adjunta cursa estudios de posgrado. El Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) se formó en la UNCo y desde hace 17 años integra la cátedra. Los ayudantes son graduados de la UNCo y han sido alumnos del Profesor Titular en la carrera de grado. El equipo tiene a su cargo tres materias que pertenecen a la formación específica de la carrera ubicadas en el 2do y 3er año del plan de estudios.

RH llega a la zona en el año 1984 e ingresa a la universidad por concurso en el cargo de Profesor Adjunto. Para la Argentina son los primeros años de recuperación de la vida democrática.

Para sus universidades es el período de *Normalización*³¹ que restaura las condiciones académicas y de gobierno con fuerte énfasis en el ideario de la reforma universitaria del '18. Se propicia el restablecimiento de las libertades políticas y académicas; se reorganiza los agrupamientos estudiantiles y docentes; se reconstituye los sistemas colegiados de conducción y de elaboración de reglas que permitan transitar el nuevo período y se impulsa la renovación y relegitimación de todos los cuadros docentes bajo la figura de los concursos convocados en forma masiva.

En el año 1986 concursa nuevamente y gana el cargo de Profesor Titular, en esos años y con apoyo del Departamento, presenta un proyecto de extensión a una fundación holandesa y obtiene un importante financiamiento para la creación del Centro de Producción de Comunicación Alternativa.

Tanto el Proyecto como la figura de su director (RH) resultan aglutinantes para un número importante de docentes de diferentes disciplinas, graduados recientes y estudiantes avanzados.

También en esos años y en el marco del proceso de normalización universitaria se modifican los planes de estudio de la carrera. El análisis documental muestra que en 1985 el Plan de la carrera contaba con una materia cuatrimestral, en la modificación de 1988 pasa a ser anual. Una nueva modificación en el 1989 incluye otra materia anual y en el 1995 se agrega una tercera materia cuatrimestral. Dicho de otro modo se advierte, en un lapso de diez años, un desarrollo significativo del área que pareciera expresarse en el Plan de formación.

³¹ El Poder Ejecutivo Nacional designa rectores normalizadores en todas las Universidades Nacionales cuya tarea prioritaria es la realización de los concursos docentes y la elección democrática de los órganos de gobierno. En este período (1984-1988) se sustancian cerca de 15.000 concursos y desde principios de 1986 se fueron conformando las asambleas universitarias, que designaron, por primera vez en más de 20 años, a las autoridades de las casas de estudios. Buschbinder 2005.

Los docentes, graduados y estudiantes que participan en el Proyecto son convocados por RH, en diferentes momentos, para la conformación del equipo docente primero en calidad de interinos y luego ya se incorporan como ayudantes o auxiliares concursados.

El caso B

El caso “B” se orienta a la investigación, pertenece a una carrera que surge de la confluencia de dos anteriores, una con sede en la Provincia de Río Negro y la otra en la Provincia de Neuquén. Al crearse la UNCo., ambas pasan a depender de una de las Facultades ubicadas en la Provincia de Río Negro, no obstante se mantiene el dictado de un módulo en la Provincia de Neuquén.

La asignatura figura en el Plan de Estudios por primera vez en el año 1983 y continúa con la misma denominación hasta la actualidad³². Corresponde al primer año de la carrera y atiende un número promedio de 300- 400 alumnos.

En su estructura formal, cuenta actualmente con un Profesor Titular, un Profesor Adjunto y 3 ayudantes de docencia. El equipo (con algunas modificaciones en el grupo de ayudantes) tiene a su cargo el dictado de la asignatura desde hace más de 20 años³³. El Profesor Titular posee título de Doctor, con amplia trayectoria y reconocimiento en el ámbito académico así como en medio social externo a la UNCo. El Profesor Adjunto posee título de Magíster. Los ayudantes actuales se reciben entre los años 1999 y 2000, y al momento del relevamiento de la información³⁴ se hallaban realizando estudios de posgrado.

La persona que inicia la cátedra (EM) realiza su formación de base en la UBA entre los años 1970-1975. En el '75, siendo ayudante, lo expulsan de la Universidad Pública y se dedica a otras actividades (vendedor de vinos, trabaja en un auxilio mecánico) no obstante mantiene cierto vínculo con la vida académica en una Universidad Privada. Su relato da cuenta de un marcado interés por formarse y estar vinculado a la Universidad. En 1982, debilitado el gobierno de facto³⁵ y los controles sobre la universidad, EM se presenta y gana una beca CONICET. Luego migra a la región Comahue y se instala en la Provincia de Neuquén, los primeros años ejerce la docencia ad-honorem, “... *Así que ese 1º año pagué por dar clases; pero fue una buena experiencia...*”. En el período de la *Normalización* se presenta a los primeros concursos que se realizan en la UNCo., y tempranamente se hace cargo de la asignatura y la conformación del equipo docente.

³² En 1985 se realiza un cambio de Plan, sin que se produzcan modificaciones en la denominación de la materia.

³³ En este tiempo la materia se ha dictado también en la Facultad de Turismo y en la Escuela de Idiomas y desde el 2004 en la carrera de Sociología, creada ese año.

³⁴ Año 2006

³⁵ En medio de la crisis política, económica y social del régimen militar, en abril de 1982, tropas argentinas recuperaron las islas Malvinas, la derrota marcó el derrumbe político del régimen.

En 1990, frente a la necesidad de ‘*encauzar inquietudes e intereses de un grupo de estudiantes y graduados*’, EM -conjuntamente con otros 3 profesores de cátedras temáticamente relacionadas- crea un Grupo de Estudios³⁶ (GE) que convoca a un importante número de becarios, estudiantes, graduados. Pocos años más tarde la Justicia Letrada del Territorio de Neuquén³⁷ dona al Centro 30.000 expedientes ubicados en Tribunal Superior de Justicia de la Provincia de Neuquén y la Unidad Carcelaria 9 que estaban próximos a ser expurgados por falta de espacio físico³⁸, colecciones de diarios de la misma época y otras fuentes que participan en la creación de una biblioteca especializada que pasa a formar parte del patrimonio del Centro.

Este hecho -casi fortuito- constituye ‘*una bisagra en la historia del grupo*’ ya que, el trabajo con fuentes judiciales resulta una vía de acceso a las experiencias políticas de los sectores subalternos, la posibilidad de “*reconstruir un escenario de la vida de los sectores populares y entonces (...) es una cantera inagotable*”. Se abren así nuevas líneas de investigación, publicaciones³⁹, diversidad de proyectos y actividades de extensión.

Dos coincidencias

En base a una primera sistematización del material hasta aquí obtenido se advierte que los profesores que inician estas cátedras llegan a la UNCo con muy poca experiencia como docentes universitarios en un momento histórico que podemos caracterizar como refundacional como fue la etapa de la Normalización en las universidades argentinas.

La sistematización hasta aquí realizada de la reconstrucción de sus trayectorias académicas muestra que de modo casi simultáneo a su propia formación y a la organización de equipos vinculados a las actividades de enseñanza, la creación de otros espacios organizacionales/grupales potenció el desarrollo de formación en lo que entendemos por formación de la docencia universitaria: enseñanza, investigación y extensión.

³⁶ Reconocido inicialmente por el Departamento del que depende administrativamente la carrera y luego por la facultad.

³⁷ El archivo histórico de la Justicia Letrada del Territorio Nacional del Neuquén abarca causas legales tramitadas ante el Juzgado en el período 1884- 1962. “De ratones y anticuarios. Acerca del proyecto de recuperación, proyección y clasificación del Archivo de la Justicia Letrada del Territorio Nacional del Neuquén”. Mases E, Frapiccini A, Rafart G y Lvovich D.

³⁸ Son rescatados a partir de la firma un convenio entre la Justicia Federal y la UNCo.

³⁹ Algunas publicaciones sobre la Historia Social del Delito: “El bandolerismo rural en la última frontera: Neuquén 1890-1920” Bertello CG; Debattista S y Rafart G, en Estudios Sociales n° 14, (1998); “Bang, bang. El mundo del delito en el Territorio del Neuquén, 1900-1930”, tesis de licenciatura, UNCo., (1998) Bohoslavsky E; “Crimen y castigo en el Territorio de Neuquén: 1884-1920”, Bohoslavsky E.; Rafart G., en Revista Estudios Sociales n° 6, Argentina, (1994); “Historias de sangre, locura y amor”, coordinado por Beatriz Gentile y Ernesto Bohoslavsky (2000); “Pobres, marginados y peligrosos”, de Juan Quintar y Jorge Trujillos, editado en Guadalajara, México (2004); “Historias secretas del delito y la ley”, Diego Suárez, Marcela Debener y Susana Debattista, (2004); y “Tiempos de violencia en la Patagonia: bandidos, policías y jueces”, Gabriel Rafart, (2008).

En el caso A, la formación de un grupo para llevar adelante las diversas actividades vinculadas a la creación y desarrollo del Centro Productor de Comunicación Alternativa, en el marco de un Proyecto de Extensión, funda un campo de práctica profesional y experiencia para los jóvenes que luego integrarán el equipo docente. En el caso B, la creación de un grupo que da lugar a la inserción de los más jóvenes y los vincula a la investigación y a la docencia genera un espacio de formación que habilita a la continuación de la carrera académica. En la actualidad varios de ellos han concursado y tienen a su cargo asignaturas en distintas carreras de la UNCo y de otras universidades.

El análisis de los materiales con los que hasta aquí contamos estaría mostrando que en forma paralela o simultánea a los grupos docentes nucleados en torno a la tarea de enseñanza, la creación de otros espacios con algún grado de formalización organizacional, en los que la institución de la formación se hace posible, pareciera mostrar al grupo como el artífice de procesos de institucionalización de espacios de formación alternativos.

8.4.

Título:

Ensino, Avaliação e Aprendizagens no Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Fernandes, Domingos [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Resumo:

O Simpósio surge no âmbito do Projeto de Investigação Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas, financiado pela FCT. A equipa de investigação integra investigadores, bolseiros de investigação e estudantes de mestrado e de doutoramento de sete universidades: quatro portuguesas e três brasileiras.

A problemática geral do Simpósio está centrada em Processos Pedagógicos no Ensino Superior, nomeadamente nos domínios do ensino, das aprendizagens e da avaliação. Ou seja, trata-se de descrever, analisar e interpretar processos e práticas pedagógicas que, reconhecidamente, ocupam um lugar relevante na educação e na formação dos alunos do ensino superior e nas ações dos seus professores. Por isso, parece inevitável que este propósito seja apoiado em observações realizadas em contexto de sala de aula e abrangendo várias áreas do conhecimento (e.g. Ciências Sociais, Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias, Artes e Humanidades), e em inquéritos por entrevista e por questionário junto de professores e estudantes. Importa ainda ter em conta os desenvolvimentos que se têm verificado no domínio das teorias do desenvolvimento curricular, das aprendizagens e de

avaliação.

É neste contexto que os investigadores que propõem este Simpósio terão oportunidade para partilhar experiências e pontos de vista decorrentes do desenvolvimento do projeto acima referido nas respetivas universidades. Neste sentido, o Simpósio constituirá um tempo e um espaço de partilha da produção teórica dos pesquisadores envolvidos no projeto acerca do ensino, da avaliação e das aprendizagens no ensino superior, referindo particularmente o que se investiga e os desafios que é necessário enfrentar para melhorar aqueles processos pedagógicos. Parte-se de uma problemática comum pois, tanto em Portugal como no Brasil, é evidente a necessidade de se desenvolver conhecimento de forma regular, contextualizada e sistemática nos domínios do ensino, da aprendizagem e da avaliação no ensino superior. Estes domínios indissociáveis são considerados fundamentais para compreender a atual configuração da organização pedagógica no ensino superior.

Articulações entre as comunicações

Cada uma das seis sessões em que o Simpósio foi organizado dará uma contribuição específica, mas articulada com todas as outras, para que se atinjam os propósitos acima referidos. Os conteúdos das sessões são os seguintes:

Discussão relacionada com o desenvolvimento de investigação nos domínios do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Análise de desafios a enfrentar para que o ensino possa responder a novas formas de organização pedagógica. Práticas inovadoras de ensino e de avaliação no ensino superior. Descrição e análise de práticas e processos de avaliação. Relações entre práticas docentes no ensino superior e aprendizagens. Análise e discussão de trabalhos de investigação (teses e dissertações) realizados em Portugal.

Tais temáticas situam, a partir de referentes teóricos e metodológicos específicos, consubstanciados na análise de literatura nacional e internacional, o debate atual em torno do ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior, configurando os seus limites e principais desafios.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Avaliação; Ensino; Aprendizagens; Práticas Pedagógicas; Pedagogia no Ensino Superior.

8.4.1.

Título:

Uma Investigação em Ensino, Avaliação e Aprendizagens no Ensino Superior*

Autor/a (es/as):

Fernandes, Domingos [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Rodrigues, Pedro [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Nunes, Cely [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Resumo:

Neste artigo apresenta-se e discute-se um projeto de investigação que se está a desenvolver em quatro universidades portuguesas e em três universidades brasileiras e cujo principal propósito é produzir conhecimento acerca das formas como se ensina, como se avalia e como se aprende no ensino superior. A literatura revista mostrou que, quer em Portugal quer no Brasil, são relativamente escassos os trabalhos de investigação que nos permitam conhecer e compreender como se desenvolvem, em contextos reais de sala de aula, os processos que estão no cerne da educação e da formação dos jovens universitários. Na verdade, sabemos ainda pouco acerca da organização do ensino e da avaliação e das formas de participação dos alunos nos processos que, supostamente, lhes permitem aprender. Consequentemente, este projeto de investigação foi concebido para que, através de uma extensiva e intensiva recolha de dados empíricos, fosse possível produzir narrativas credíveis que descrevessem, analisassem e interpretassem como se ensina, como se avalia e como se aprende numa variedade de cursos do ensino superior, distribuídos por quatro áreas de conhecimento: Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Engenharia e Tecnologias e Ciências da Saúde. O artigo foi organizado em quatro partes principais. Na primeira faz-se uma breve contextualização da investigação, na segunda discutem-se alguns dos fundamentos teóricos que orientaram a sua conceção e o seu desenvolvimento, na terceira identificam-se o problema, o objeto e as respetivas questões e na quarta apresenta-se e discute-se o desenho geral da pesquisa, indicando as estratégias e procedimentos de recolha de dados.

Palavras-chave:

Ensino Superior. Avaliação. Aprendizagem. Ensino.

1. Introdução

O principal propósito deste trabalho é apresentar e discutir os fundamentos, os propósitos e os métodos do projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

Brasil: Realidades e Perspetivas” (PTDC/CPE-CED/114318/2009) cuja instituição proponente, junto da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), foi o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O projeto iniciou-se em abril de 2011 e decorrerá até abril de 2014, englobando a participação de unidades orgânicas de quatro universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora), com financiamento da FCT, e de três brasileiras (Universidade de São Paulo - USP, Universidade do Estado do Pará – UEPA, e Universidade da Amazônia - UNAMA). A UEPA e a UNAMA são financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA) e pela Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA).

Presentemente a equipa de investigação integra 36 membros ativos, formalmente associados ao projeto junto da FCT, dos quais 23 são doutores, 6 são mestres e 7 são licenciados. Os investigadores com o grau de mestre e de licenciado estão, na maioria dos casos, a desenvolver os seus trabalhos de investigação conducentes ao grau de doutor e de mestre, respetivamente, no âmbito do projeto. O mesmo sucede com outros colaboradores, não formalmente associados ao projeto.

O principal propósito da investigação que aqui se apresenta é o de conhecer e compreender práticas de ensino e de avaliação e processos de participação dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens, numa variedade de cursos de universidades portuguesas e brasileiras. A importância e a natureza inovadora deste estudo decorrem da ausência de investigações sobre este tema nos dois países participantes e do facto de se prever uma investigação extensiva, intensiva e integrada no contexto de uma variedade de cursos de Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Engenharia e Tecnologias e Ciências da Saúde. Na verdade, trata-se de uma investigação que foi pensada de forma a obter uma significativa massa de dados que permita elaborar narrativas credíveis acerca das formas como se desenvolve o ensino, a avaliação e as aprendizagens em contextos reais de sala de aula do ensino superior. Por isso, prevê-se um tempo total de observação de mais de 1000 horas de aulas, entrevistas focadas a cerca de 150 alunos e entrevistas profundas individuais a cerca de 60 professores distribuídos pelas quatro grandes áreas do conhecimento acima referidas. Além disso, serão recolhidos dados através da administração de inquéritos por questionário, prevendo-se, desta forma, recolher informação junto de alguns milhares de alunos e professores de todas as universidades envolvidas.

2. Enquadramento conceptual e orientação para o problema

A pesquisa realizada nos últimos anos no domínio da avaliação tem destacado o papel que ela pode desempenhar na melhoria das aprendizagens (e.g. Figari & Achouche, 2001; Shepard, 2001; Stiggins, 2004). Em particular, Black & Wiliam (1998), num artigo de revisão da

literatura sobre práticas de avaliação formativa, evidenciaram três resultados de vasto alcance e grande significado: a) a prática sistemática da avaliação formativa melhora substancialmente a aprendizagem dos estudantes; b) os alunos que mais beneficiam da avaliação formativa são aquelas que têm mais dificuldades; e c) os estudantes que frequentam aulas em que a avaliação formativa é predominante, obtêm melhores resultados nos exames de avaliação externa do que aqueles que frequentam aulas em que a avaliação é predominantemente de natureza sumativa. Estes resultados são particularmente relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e de abandono dos alunos do ensino superior no Brasil e em Portugal (e.g. para uma dada coorte as taxas de conclusão em alguns cursos são inferiores a 50%).

Na sequência do trabalho de Paul Black e Dylan Wiliam operou-se um rejuvenescimento da discussão em torno da avaliação da aprendizagem, depois de uma certa euforia nas décadas de 1980 e, especialmente, no início dos anos 90, que se traduziu na publicação de artigos e livros de referência de valor insubstituível (e.g. Allal, 1986; Cardinet, 1986; Gipps, 1994; Stiggins & Conklin, 1992). A publicação do texto Black & Wiliam levou à retoma da pesquisa empírica e da construção teórica, fundamentadas em visões epistemológicas renovadas, em novos desenvolvimentos das teorias curriculares e da aprendizagem e numa variedade de contribuições, tais como aquelas provenientes de sociologia, das ciências da cognição, da antropologia e das teorias da comunicação (e.g. Black & Wiliam, 2006, Earl, 2003; Gardner, 2006, Gipps e Stobart, 2003; Harlen, 2006; Stiggins & Chappuis, 2005).

Mas o que poderemos dizer de fundamental, com base na pesquisa empírica e na reflexão teórica que têm sido produzidas nos últimos anos, relativamente ao trabalho de investigação que é necessário desenvolver? A literatura permite identificar uma variedade de áreas de pesquisa e desenvolvimento, de entre as quais se destacam: a) consolidar uma teoria da avaliação formativa que possa fundamentar e apoiar as práticas de sala de aula; b) descrever e analisar práticas de ensino e de avaliação, a partir de observações realizadas em salas de aula reais, com professores reais e alunos reais, relacionando-as com o sucesso académico dos alunos; c) compreender as relações entre a aprendizagem, o ensino e a avaliação; d) desenvolver investigações acerca da avaliação e das suas relações com o ensino e as aprendizagens tomando a sala de aula como unidade de análise; e e) investigar as relações entre avaliação formativa e avaliação sumativa e as respetivas implicações práticas.

Estas linhas de pesquisa têm vindo a ser gradualmente mapeadas estando, no entanto, essencialmente centradas em contextos de ensino não superior. O que a pesquisa tem mostrado é que na maioria dos sistemas educativos ainda existem dificuldades em investir numa avaliação interna e formativa que sirva a aprendizagem e que, portanto, ajude os alunos a aprender (e.g., Stiggins, 2004). Este investimento envolve naturalmente medidas de política educativa mais orientadas para apoiar o que acontece nas salas de aula, através de medidas tomadas nas escolas,

implementadas nos seus projetos educativos e curriculares, e, naturalmente, através dos esforços dos professores. Mas também envolve a reconstrução das práticas pedagógicas e dos processos de investigação que têm vindo a ser utilizados (e.g. Fernandes, 2008, 2009). É indispensável reforçar a pesquisa empírica nas escolas e nas salas de aula (e.g. Black & Wiliam, 2006).

No que respeita à produção de conhecimento nos domínios da avaliação, do ensino e da aprendizagem em contextos do ensino superior, a literatura é menos abundante. No entanto, nos últimos anos tem havido um interesse crescente dos pesquisadores em estudar temas como: a) o envolvimento e participação dos alunos nos processos de avaliação (e.g. Dancer e Kamvounias, 2005); b) a diversificação e utilização de estratégias de avaliação inovadoras (e.g. Bryan & Clegg, 2006); c) a utilização sistemática do feedback (e.g. Weaver, 2006), e d) as tensões e relações decorrentes de práticas de avaliação formativa e sumativa (e.g. Harlen, 2006). Essencialmente, as conclusões destas pesquisas são consistentes com as realizadas no contexto do ensino não superior. Por outras palavras, tem-se confirmado que as práticas sistemáticas de avaliação formativa, a participação ativa dos alunos nos processos de avaliação, a diversificação de tarefas e certos tipos de feedback contribuem para melhorar significativamente as aprendizagens dos alunos.

Algumas revisões da literatura e outros trabalhos realizados em Portugal e no Brasil, mostram que nestes países há uma quantidade considerável de pesquisas realizadas no domínio da avaliação da aprendizagem em contextos de ensino não superior (e.g., Fernandes, 2006, 2007, 2008, 2009; Hoffmann, 1998; Esteban, 2003). Esses estudos têm contribuído para a construção de uma cartografia científica de avaliação da aprendizagem no ensino não superior, que permitiu o estabelecimento de pontos de referência a considerar na reflexão e discussão, abrindo caminho a possíveis inovações e à produção de uma série de recomendações. No entanto, a investigação no contexto do ensino superior realizada nos dois países ainda é insuficiente, tendo em conta a necessidade de compreender um conjunto de questões cruciais que ajudem a melhorar o ensino, a avaliação e as aprendizagens que aí se desenvolvem. No caso específico de Portugal, o chamado processo de Bolonha exige que as instituições de ensino superior sejam levadas a questionar o ensino e as práticas de avaliação e a reconstruir significativamente os papéis e as ações dos alunos e professores. No Brasil, as orientações provenientes das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, bem como os Projetos Curriculares dos Cursos Superiores perspetivam, também, uma mudança de paradigma na organização curricular, no âmbito do qual se procura uma melhor articulação entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem.

3. Problema, objetivo, questões e objetos da investigação

Atualmente é genericamente aceite que as práticas de avaliação devem contar com a participação ativa de todos os alunos e contribuir inequivocamente para a melhoria das suas aprendizagens (e.g. Fernandes, 2009). Porém, para que tal aconteça, é essencial que esta avaliação esteja integrada com os processos de ensino e aprendizagem e que seja predominantemente de natureza formativa. Por outro lado, reconhece-se que os conhecimentos, concepções e experiências dos professores estão relacionados com as formas como organizam o ensino e a avaliação.

Consequentemente, importa descrever e compreender as relações entre as práticas dos professores, nos domínios do ensino e da avaliação, e as aprendizagens desenvolvidas pelos seus alunos. Em particular, interessa compreender que práticas de ensino e de avaliação estão relacionadas com a melhoria e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Nestas condições, o problema principal desta investigação resultou da necessidade de compreender as relações entre uma variedade de elementos que afetam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Entre outros, foram considerados os seguintes: a) as práticas de ensino e avaliação dos professores; b) os sistemas de concepções dos professores sobre a avaliação, ensino e aprendizagem; c) os sistemas de concepções dos alunos sobre o ensino, avaliação e aprendizagem; d) a natureza das tarefas de avaliação utilizadas nas salas de aula; e) a distribuição, frequência e a natureza do feedback utilizado; e f) a participação dos estudantes nos processos de avaliação, ensino e aprendizagem.

Consequentemente, definiu-se como principal objetivo desta investigação descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas em diferentes cursos das universidades participantes. A ideia principal era a de compreender as relações entre tais práticas, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso académico e, por isso, a pesquisa foi orientada por questões tais como:

- Como se poderão caracterizar os sistemas de concepções de professores e alunos relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação?
- Como é que os professores organizam o ensino e a avaliação? O que é que valorizam mais? O que é que valorizam menos?
- Em que medida é que os alunos participam no desenvolvimento das suas aprendizagens e na respetiva avaliação?
- Como se poderão descrever os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação que integram as aulas dos diferentes cursos incluídos nesta investigação? Que tarefas são utilizadas? Que relação existe entre alunos e professores? Que estilos pedagógicos parecem prevalecer?

- Que ambientes de ensino e avaliação parecem estar relacionados com melhores e mais profundas aprendizagens por parte dos alunos?
- Em que medida a avaliação para aprender, a avaliação de natureza formativa, faz parte da vida pedagógica das salas de aula observadas e como se relaciona com a avaliação de natureza sumativa?
- Como é que professores e alunos utilizam os processos e resultados das avaliações que ocorrem nas salas de aula?
- Como se poderão relacionar as práticas de avaliação observadas com as práticas de ensino e com as aprendizagens?

Esta problemática incide num conjunto de objetos e dimensões de pesquisa, estruturados em torno do ensino, da aprendizagem e da avaliação, que podem inventariar-se e especificar-se no quadro de uma matriz de investigação como a que a seguir se apresenta.

Quadro 1. Matriz de investigação

Objetos	Dimensões
Ensino	Planificação e Organização do Ensino
	Recursos e Materiais Utilizados
	Tarefas e Natureza das Tarefas
	Gestão do Tempo e Estruturação da Aula
	Dinâmicas de Sala de Aula
	Papel dos Professores e Alunos
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Percepções dos Professores
	Percepções dos Alunos
	Ambiente de Sala de Aula
Avaliação	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas
	Funções da Avaliação
	Natureza da Avaliação
	Utilidade da Avaliação
	Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Papel dos Professores e Alunos
	Recurso a Estratégias de Auto e Heteroavaliação
	Percepções dos Professores
	Percepções dos Alunos
Aprendizagem	Participação dos Alunos (Dinâmicas, Frequência e Natureza)
	Estratégias de Aprendizagem
	Percepções dos Professores/Alunos sobre os Contributos para a Aprendizagem (tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas, avaliação, feedback)
	Percepções Professores /Alunos sobre Relações entre

	As Aprendizagens Desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação
	Relação Pedagógica com os Professores
	Relação dos Alunos Com os Seus Pares e Outros Intervenientes
	Satisfação dos Diferentes Intervenientes
	Percepções dos Diferentes Intervenientes
	Ambiente de Sala de Aula

4. Estratégia da investigação e procedimentos de recolha e análise de dados

O estudo das práticas de ensino e avaliação dos professores e da participação dos alunos nos processos que conduzem à sua aprendizagem, assume particular relevância no desenvolvimento desta pesquisa. Por esta razão, considerou-se crucial que uma parte considerável dos dados fosse obtida no contexto real das salas de aula, através da interação e da proximidade com alunos e professores. Além disso, afigurou-se importante reunir informações de um elevado número de professores e alunos de diferentes cursos/disciplinas de quatro áreas do conhecimento: Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Engenharia e Tecnologias e Ciências da Saúde. Como tal, os dados obtidos de natureza quantitativa e qualitativa permitirão a descrição, análise e interpretação dos fenómenos de interesse que estão associados ao problema e às questões orientadoras da pesquisa.

A investigação foi pensada para se desenvolver em cinco fases distintas mas fortemente interdependentes. Na primeira – Fase Teórica e Conceptual – realiza-se uma revisão da literatura e constrói-se um referencial teórico, crítico e analítico através do estudo e da sistematização de literatura relevante nos domínios do ensino, avaliação e aprendizagem no ensino superior. Na segunda – Fase da Análise Documental – procede-se à recolha de uma variedade de artefactos institucionais, nomeadamente regulamentos acerca da avaliação das aprendizagens e documentos orientadores de natureza pedagógica, em vigor nas Universidades envolvidas. O objetivo é analisar as políticas de avaliação das aprendizagens dos alunos e outras orientações de índole pedagógica, identificando os fundamentos que orientam os artefactos recolhidos (e.g. concepções de avaliação, ensino e aprendizagem; funções da avaliação; instrumentos utilizados e/ou recomendados). Na terceira – Fase do Estudo Extensivo – administra-se um questionário a alunos e professores das universidades envolvidas, tendo em conta as quatro áreas do conhecimento acima identificadas e o fato de se pretender obter uma massa de dados que permita identificar e estabelecer relações entre elementos tais como: a) concepções de ensino, avaliação e aprendizagem; b) dinâmicas e estilos pedagógicos mais utilizados; c) distribuição e utilização de feedback; e d) participação dos alunos nos processos de avaliação e aprendizagem. Na quarta – Fase do Estudo Intensivo – efetuam-se observações de aulas em cada uma das 7 universidades envolvidas, no âmbito de unidades curriculares/disciplinas de cursos representantes de cada uma das 4 áreas científicas referidas (Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências da Saúde). Projeta-se observar pelo menos 20 horas de aulas em cada unidade curricular/disciplina semestral de cada curso. Tendo em conta que será observada uma unidade curricular/curso diferente por semestre, em cada universidade serão observadas 160 horas de aulas, o que se traduz num total de 1120 horas de observações para o conjunto das 7 universidades participantes. Esta fase permite descrever detalhadamente as ações e interações que corporizam as atividades de ensino,

aprendizagem e avaliação no ensino superior. Além disso, constitui uma oportunidade única para se procurar compreender uma variedade de relações entre os elementos já referidos, tomando a sala de aula, e não os alunos ou os professores, como unidade de análise. Finalmente, na quinta fase – Fase da Interação Social e da Reflexão – promove-se uma interação próxima e deliberada com os participantes mais diretos para suscitar reflexões que possam iluminar e ajudar a analisar e a interpretar os dados obtidos nas fases anteriores. A interação realiza-se em contextos mais formalizados (e.g., *focus groups* com grupos de alunos, entrevistas individuais aos professores das unidades curriculares) e numa variedade de contextos menos formalizados ou mesmo informais.

Os processos de recolha, sistematização, análise e interpretação dos dados terão em conta os seguintes princípios gerais:

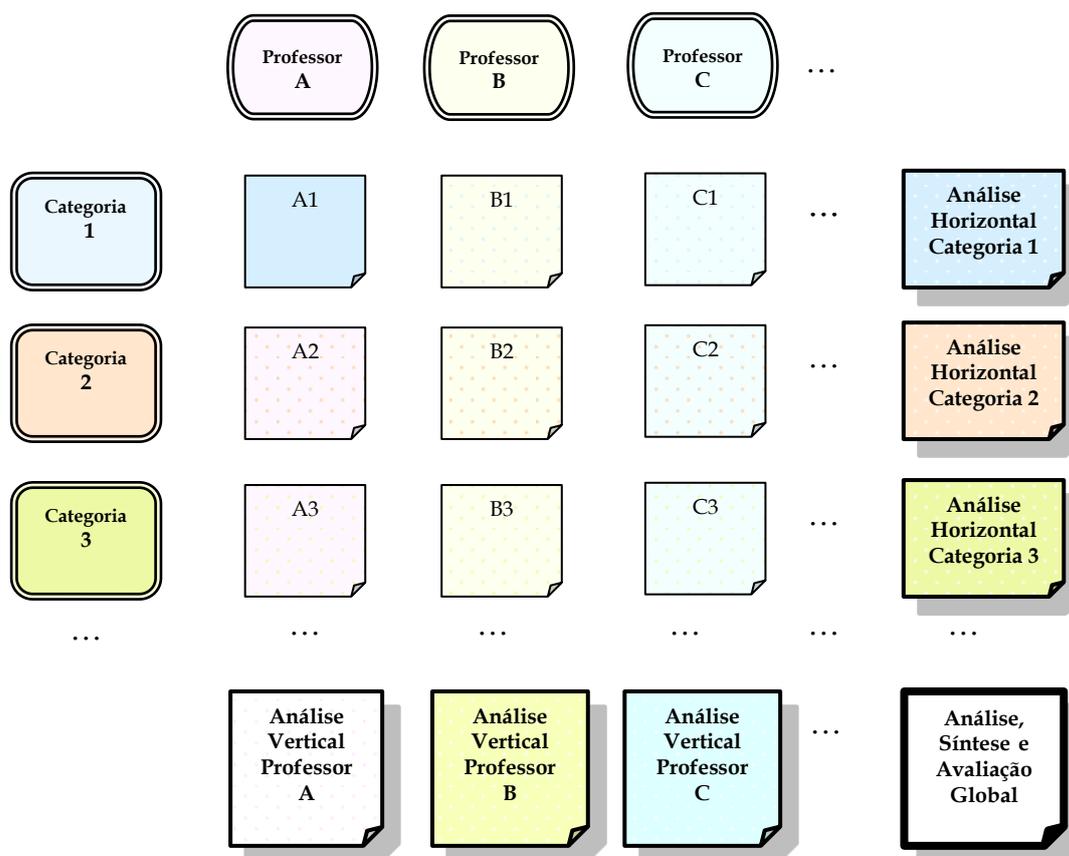
1. Os pontos de vista dos participantes e o significado que atribuem aos diferentes fenómenos educacionais em que estão envolvidos são objetos privilegiados de investigação, pois é através deles que mais facilmente se poderão obter descrições e interpretações que contribuam para compreender as práticas que se desenvolvem nas salas de aula.
2. Presume-se que há relações complexas entre uma série de elementos considerados (e.g. conceções, práticas, tarefas, ambiente de sala de aula). A ênfase será dada às descrições dos contextos observados e à natureza daquelas relações no ambiente natural em que se desenvolvem.
3. O processo de avaliação é complexo por natureza e, por isso, foi necessário prever a triangulação de participantes (informantes), pesquisadores e de procedimentos de recolha e análise de dados.
4. A identificação e interpretação das relações entre os fenómenos são tarefas a serem realizadas em conjunto pelos pesquisadores e pelos participantes, com base em sua própria experiência, conhecimento e nos significados que atribuem ao que os rodeia, o que significa que o conhecimento também é construído a partir da interação dinâmica e da reflexão criada entre os pesquisadores e os participantes.
5. Reconhece-se a importância da compreensão da natureza dos fenómenos e das relações entre eles com base em evidências diversificadas; há uma ênfase na procura de generalizações concretas (Erickson, 1986) e no desenvolvimento de teoria e cultura de avaliação.

Em cada fase do projeto e de acordo com estes princípios, a recolha e análise de dados recorrerá a técnicas tais como: entrevistas semiestruturadas, observação de aulas, observação de reuniões de grupos, pesquisa documental e de artefactos diversos (e.g. instrumentos de avaliação, regulamentos), reflexões escritas pelos participantes; *grupos focais*; reflexões escritas dos investigadores; análise de conteúdo; inquéritos; tabelas de contingência; testes de hipóteses.

No que diz respeito à organização, análise e síntese dos dados de natureza qualitativa, serão consideradas categorias que decorram da literatura e das interações estabelecidas ao longo do desenvolvimento da investigação. A Figura 1 ilustra os procedimentos que serão utilizados, tomando como exemplo a investigação a realizar junto dos professores. Para cada categoria será elaborado um registo escrito compreendendo as narrativas descritivas e informações consideradas relevantes. Por outras palavras, cada categoria considerada dará origem a uma análise horizontal através dos professores participantes de uma universidade, curso ou área científica. Além disso, em relação a cada professor, será efetuada uma análise vertical através de todas as categorias incluídas. Como tal, serão elaboradas sínteses para cada professor (vertical) e para cada categoria (horizontal).

A análise cruzada destes dois conjuntos de sínteses dará origem a uma síntese global, identificando os aspetos que merecem atenção especial e permitindo fundamentar conclusões sobre os dados recolhidos.

Figura 1. Exemplo, no caso dos professores, dos procedimentos a seguir na organização e análise dos dados.



O trabalho e as recomendações de Erickson (1986), Evertson & Green (1986), Merriam (1988), Yin (1993) e Wolcott (1994) constituem referências fundamentais para a transformação dos dados qualitativos e para alcançar os objetivos da pesquisa.

No que diz respeito à análise dos dados quantitativos, serão utilizados os procedimentos habituais da estatística descritiva e inferencial (e.g., Kirk, 1984).

Nota final

A importância e a natureza inovadora deste estudo decorrem da escassez de investigações sobre este tema nos dois países participantes e do facto de se prever uma investigação extensiva, intensiva e integrada em cursos de Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências da Saúde. Os resultados esperados poderão ajudar a compreender práticas de ensino e de avaliação e a participação dos alunos nos processos conducentes às suas aprendizagens numa diversidade de contextos do ensino superior. Nesse sentido, poderão contribuir para a produção de conhecimento e para a reflexão teórica numa área que tem sido claramente negligenciada pela investigação que se tem desenvolvido quer em Portugal quer no Brasil. Consequentemente, os resultados desta investigação podem ser relevantes para repensar e melhorar projetos educativos e formativos, práticas pedagógicas e políticas de formação de pessoal docente do ensino superior.

Referências

- Allal, Linda (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Linda Allal, Jean Cardinet & Philippe Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2006). Assessment for learning in the classroom. In John Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London: Sage.
- Bryan, Cordelia & Clegg, Karen (2006). *Innovative assessment in higher education*. New York : Routledge.
- Cardinet, Jean (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck.
- Dancer, Diane & Kamvounias, Patty (2005). Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445-454.

- Earl, Lorna (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erickson, Frederick (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Esteban, Maria Tereza (2003). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.
- Everston, Carolyn M. & Green, Judith L. (1986). Observation as inquiry and method. In Merlin Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). New York: MacMillan.
- Fernandes, Domingos (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289-348.
- Fernandes, Domingos (2007). Vinte e cinco de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In Albano Estrela (Org.), *Investigação em Educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 261-306). Lisboa: Educa.
- Fernandes, Domingos (2008). *Avaliação das aprendizagens: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (1992-2005)*. Documento policopiado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, Domingos (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (<http://sisifo.fpce.ul.pt>), 9, 87-100.
- Figari, Gérard & Achouche, Mohammed (2001). *L'activité évaluative réinterrogée: Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Gardner, John (2006). Assessment and learning: An Introduction. In John Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 1-5). London: Sage.
- Gipps, Caroline (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer.
- Gipps, Caroline & Stobart, Gordon (2003). Alternative assessment. In Thomas Kellaghan & Donald Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-576). Dordrecht: Kluwer.
- Harlen, Wynne (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In John Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hoffmann, Jussara (1998). *Avaliação: pontos e contrapontos, 4ª Ed.* Porto Alegre: Mediação.

- Kirk, Roger E. (1984). *Elementary statistics* (2nd Ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Merriam, Sharan B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shepard, Lorrie A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In Virginia Richardson (Ed.), *The Handbook of Research on Teaching*, 4th Ed. (pp. 1066-1101). New York: American Educational Research Association.
- Stiggins, Richard (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Stiggins, Richard & Concklin, Nancy Faires (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Stiggins, Richard & Chappuis, Jan (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.
- Weaver, Melanie R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.
- Wolcott, Harry F. (1994). *Transforming qualitative data*. London: Sage.
- Yin, Robert K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park: Sage.

8.4.2.

Título:

A Organização Pedagógica no Ensino Superior: Desafios à docência *

Autor/a (es/as):

Monteiro, Albêne [Universidade do Estado do Pará (UEPA)]

Silva, Ana da [Universidade do Estado do Pará (UEPA)]

Both, Albene [Universidade do Estado do Pará (UEPA)]

Silva, Hellen [Universidade do Estado do Pará (UEPA)]

Santos, Maria de Lourdes [Universidade do Estado do Pará (UEPA)]

Sá, Pedro [Universidade do Estado do Pará (UEPA)]

* Participaram na recolha de dados os seguintes auxiliares de pesquisa: Cristiane dos Santos, Eliane Costa, Maria dos Santos, Maria Gomes e Sílvia da Silva, todos estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPA.

Resumo:

Este artigo é um recorte da pesquisa “Avaliação, Ensino e Aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas”, proposta pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa junto à Fundação para a Ciência e Tecnologia. Realiza-se em parceria com a Universidade do Estado do Pará-UEPA e com a Universidade da Amazônia- UNAMA. O objetivo é contribuir com discussões sobre a organização pedagógica no ensino superior e seus desafios à docência, procurando compreender como os professores articulam as dimensões ensino-aprendizagem-avaliação no fazer pedagógico e qual o reflexo dessa articulação para a melhoria do ensino acadêmico. As primeiras análises nos estudos brasileiros incidiram sobre 21 trabalhos (dissertações e teses) defendidos de 2006 a 2011, que foram analisados tendo em vista as categorias ensino-aprendizagem e avaliação. No contexto brasileiro, a organização do Ensino Superior norteia-se pela Lei 9.394/96 e pelos Projetos Pedagógicos de Cursos. O desafio da organização pedagógica consiste em desenvolver o ensino e os processos avaliativos ao considerar o sujeito da aprendizagem e suas formas de aprender, com limites e avanços, diante de um conteúdo disciplinar. Referida organização propõe formar o profissional crítico, para que se efetive um ensino que desenvolva mudanças de atitudes dos estudantes em suas práticas de aprendizagem. Conclui-se que os avanços identificados nos trabalhos acadêmicos analisados indicam a necessidade de estudos mais acurados. Sobre Avaliação, de um modo geral, percebe-se certo avanço no campo teórico no discurso docente, porém, são poucas as experiências na perspectiva da avaliação formativa e predomínio da avaliação classificatória no ensino superior.

Palavras-chave:

Ensino Superior. Avaliação. Aprendizagem.

1. Introdução

O esforço deste trabalho explicita as primeiras aproximações com base nos resultados obtidos na pesquisa “Avaliação, Ensino e Aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas”, em que neste texto analisou-se a dinâmica do processo da organização pedagógica no ensino superior, no sentido de estudar um dos elementos estruturantes do processo ensino-aprendizagem, a avaliação.

Tomou-se por base a análise de 21 trabalhos (dissertações e teses), em que os autores pesquisaram 13 cursos de licenciaturas e 8 cursos de bacharelado, distribuídos nas áreas de conhecimento, a saber: 18 são da área de Ciências Sociais, sendo que 03 estudam a avaliação no contexto da educação a distância e 03, da área de Ciências da Saúde, defendidos no período de 2006 a 2011, em universidades públicas e privadas brasileiras. Todos foram capturados no Banco de Dados da CAPES e quando necessário consultados nos Programas de Pós-graduação

Stricto Senso. Referidos trabalhos acadêmicos pesquisaram como objetos: professores formadores, futuros professores e aplicação de instrumentos avaliativos.

No geral, foram capturados 40 trabalhos acadêmicos, a partir dos mesmos procedimentos anteriormente citados, sendo que desse total, 19 trabalhos não disponibilizaram, no resumo, todas as informações necessárias para proceder tal análise. Ao recorrer-se a esse mapeamento, analisou-se a avaliação e os objetivos acadêmicos e formativos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem, e que, no entendimento de Freitas (1995, p. 59), precisam ser melhor trabalhados se for considerado que “a avaliação é a guardiã dos objetivos”, sejam eles explícitos ou ocultos, uma vez que podem controlar e disciplinar o desenvolvimento real dos estudantes.

A avaliação é exclusivizada mas integrada a outros elementos estruturantes, como: planejamento, objetivos, conteúdos, recursos de ensino, métodos e técnicas, relação professor e estudante, entre outros, conforme esclarece Candau (1988), por estar imbricada e presentes nas práticas pedagógicas do ato didático dos professores, com o objetivo de promover o processo ensino-aprendizagem. Freitas *et al* (2009) registram que, no processo pedagógico, objetivos/avaliação são eixos interligados que formam um par dialético que, por sua vez, avalia outro par, a saber, conteúdo/métodos de ensino.

Justifica-se discutir o elemento avaliação por concordar-se com outra argumentação de Freitas (1995, p. 59) que defende “É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação”. Nela imbuem-se mecanismos com o fim de eliminar ou manter o estudante no sistema de ensino superior.

Sabe-se que não se pode dissociar os objetivos acadêmicos/formativos dos objetivos mais amplos proclamados pela instituição de ensino superior no Projeto Pedagógico, visto que, todos eles estão presentes a fim de cumprir a função social defendida e gestada pela sociedade.

Além disso, não se deve esquecer que na organização pedagógica, em sua execução, evidencia-se o ensino mais coletivo, sem respeitar os ritmos de aprendizagem dos estudantes, a estruturação em forma de seriação e a homogeneização dos tempos vividos no processo ensino-aprendizagem, em função de resultados esperados e das condições oferecidas pelo contexto social em que se inserem professor e estudantes e pelo sistema de ensino em termos de estrutura física, material, salarial, entre outras.

Dessa feita, este artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira parte, analisa-se o pensar, o dizer e o fazer docente na organização do processo pedagógico ao centrar-se mais na avaliação; em seguida, demonstra-se alguns desafios a serem enfrentados para modificar a realidade; e, por fim, as considerações.

2. O pensar, dizer e fazer de professores e estudantes sobre a avaliação do ensino-aprendizagem segundo dissertações e teses no contexto brasileiro

Ao analisar as teses e dissertações das duas áreas de conhecimento, pode-se inferir, no que se refere às concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, existem diferentes posições epistemológicas entre os professores. O entendimento que os docentes verbalizam quanto ao processo de organização pedagógica revela que, em geral, o processo ensino/aprendizagem ainda se circunscreve na perspectiva técnica da avaliação (PENINSON, 2009), com exceção de algumas práticas avaliativas que começam a ser trilhadas pelos docentes com base em outras posturas e posições epistemológicas na visão teórica de subjetividade ou de vínculo indivíduo e sociedade (VIEIRA, 2010; CUNHA, 2009; PACHECO, 2008; PEREIRA, 2008).

Essa adoção técnica e instrumental, de certa forma, reforça a compreensão de grande parte dos discentes quando afirmam que, na prática avaliativa, a preocupação, tanto do professor como dos estudantes, está mais centrada na nota. Eles expressam serem avaliados pelo professor com o intuito de se cumprir um ritual burocrático, com o objetivo de lhes serem atribuídas notas com base no modelo normativo para, por fim, serem classificados como aprovados ou reprovados (MARCON, 2006; MARIANO, 2008; BARBOSA, 2011). Tal entendimento dos estudantes reflete o julgamento da ação docente.

Cavazzana (2010) registra, no problema de sua pesquisa, que professores que atuam na modalidade presencial e que não cursaram as licenciaturas realizam as avaliações dos alunos por meio de registros formais do desempenho ao término de um período, e questiona: o que se deve esperar dos docentes que trabalham na educação semipresencial com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA como apoio suplementar do ensino presencial? O AVA altera as práticas avaliativas docentes e como os estudantes percebem a utilização do AVA na prática avaliativa? Os resultados demonstram posições diferentes entre professores e estudantes, enquanto os primeiros se mostram favoráveis ao uso desse instrumento de avaliação e que altera as suas práticas, os segundos asseveram que não veem tal instrumento como forma de melhorar sua formação ao preferirem a avaliação presencial por considerarem que dessa forma aprendem mais. Deduz-se que prevalece a lógica da avaliação a ser utilizada como produto da aprendizagem, para atender à normativa do que prescreve e legitima a linguagem jurídica do Regimento da Instituição de Ensino Superior-IES e do Projeto Político Pedagógico-PPP.

Essa ótica avaliativa demonstra o desenvolver da atividade de avaliar o ensino-aprendizagem respaldado ainda num conceito formal, burocrático e obrigatório pelo sistema de ensino, por meio das Instituições de Ensino Superiores preocupadas com a avaliação sumativa, pela qual o professor cumpre o papel avaliador de reproduzir o conhecimento e não de oportunizar a participação dos estudantes no processo.

Portanto, avaliar, para a maioria dos estudantes, significa o professor seguir a cultura de mensurar e julgar o desempenho deles, mediante a nota, daí também eles perceberem que essa forma de avaliação, muitas vezes, gera angústias, tensões, medos e nervosismos. Além disso, foi constatado como resultado que a avaliação, muitas vezes, parece descolada do processo de ensino-aprendizagem e que grande parte dos professores distancia-se do papel de avaliador que ajuda a produzir conhecimentos e das intenções do currículo dos cursos a fim de construir os saberes.

Nesse contexto, desperdiça-se a chance de se utilizar o processo de avaliação formativa, com características formais e informais, que contribui de forma efetiva para promover a autorregulação disciplinar e para avaliar atitudes, crenças, valores, entre outros aspectos. Ao agirem dessa forma, professores e estudantes, na prática, poderiam o tempo todo exercitar, de forma consciente ou inconsciente, a avaliação formativa, apoiando-se e orientando-se nos resultados, no sentido de melhor trabalhar a própria avaliação e o processo ensino-aprendizagem, com o intuito de cumprir a função social da escola, formando, assim, juízos de valores e atitudes em relação aos estudantes e ao próprio trabalho docente.

Vale ressaltar que há avanço na literatura quanto ao aspecto conceitual da avaliação do processo ensino-aprendizagem nos últimos anos. Entretanto, existem professores que apresentam discurso atualizado, com base na epistemologia da prática, teoria socioconstrutivista e na ótica da reflexão da/na ação docente (BARROS, 2008), muito recorrente no cenário educacional brasileiro. Mesmo assim, a maioria dos professores ainda permanece com práticas avaliativas conservadoras, restritas a contabilizar erros e acertos produzidos pelos estudantes (REHEM, 2007). Reconhecem, no entanto, ser a avaliação um elemento importante para conhecer melhor o aluno, bem como ser uma prática presente no processo ensino-aprendizagem que ocorre no espaço de formação do ser humano.

Alguns estudantes e a maioria dos professores revelam que o significado da avaliação está mudando, visto que avaliar é entendido como diagnosticar as dificuldades a fim de agir e atingir os propósitos a que se destina o ensino e a aprendizagem, e seu exercício precisa se dar em um processo contínuo. Também a maioria dos professores percebe que a avaliação pode tornar-se um instrumento de reflexão da própria prática pedagógica, (MARCON, 2006), visto ser possível, por meio dela e dos resultados alcançados, replanejar, retomar, refletir para mudar e melhorar a organização pedagógica da ação docente.

Porém, apesar dos discursos evidenciados nos trabalhos analisados, registra-se que a perspectiva crítica de avaliação pouco evidencia-se no saber teórico-prático do professor em sala de aula, (MENDES, 2006), o que conduz à prática avaliativa a ser desenvolvida sem atentar para o seu sentido formativo e ético. Nery (2008), em seu trabalho cuja finalidade foi de intervir na prática

pedagógica e de construir e mudar os constructos teórico-práticos dos docentes formadores na perspectiva da avaliação emancipatória formativa a serviço da aprendizagem dos estudantes, apontou como resultado dessa formação o fortalecimento de conceitos e atitudes um pouco mais críticos das concepções que norteiam as práticas avaliativas. No entanto, não foram observadas na prática mudanças radicais nas ações avaliativas desses professores.

Contudo, percebe-se que os professores se sentem incomodados, visto que almejam construir outras capacidades pessoais e profissionais que os ajudem a modificar suas leituras do contexto escolar, com relação aos conceitos, instrumentos de avaliação e relações professor-aluno, tão importantes em uma articulação metodológica com propostas democráticas de avaliação. Também evidenciam o desejo de maior liberdade e autonomia docente com fim de ultrapassar, ao que tudo indica, a função exclusiva de instrução, de informação, de transmissão e enveredar pela função formativa do processo ensino-aprendizagem-avaliação, entendendo-a na tônica que envolve o tripé: instrucional, disciplinar e atitudinal, conforme defendem Freitas *et al.* (2009).

Há quatro trabalhos (BARROS, 2007; PACHECO, 2008; PEREIRA, 2008; VIEIRA, 2010) que se destacam ao demonstrarem tentativas de mudar no cenário brasileiro a organização pedagógica do professor, no que diz respeito ao processo ensino, aprendizagem e avaliação. Dentre os quais, analisa-se o de Pereira (2008), em que a autora ressalta que os professores investigados ainda transitam por práticas antigas e novas mesmo ao procurarem estabelecer uma relação professor-aluno-saber baseada na dialogicidade e na busca da produção de saberes, bem como valorizarem os conhecimentos prévios dos alunos, planejarem as aulas de acordo com as necessidades deles e interagirem com o objetivo de favorecerem a construção do conhecimento. Já Vieira (2010) preocupou-se com a percepção geral do processo de aprendizagem ao desvelar como a avaliação foi construída, as estratégias usadas a fim de ensinar e aprender por meio do portfólio, as contradições da implementação dessa estratégia e a disposição dos professores no sentido de extrair do processo as contribuições de cunho reflexivo para seu trabalho e dos futuros professores.

O planejamento como elemento estruturante do pensar e fazer da organização pedagógica do professor pouco foi evidenciado nas produções acadêmicas que foram analisadas. Entre elas registra-se a de Marcon (2006). Ela esclarece que quase todos os professores afirmaram procurar mudar o planejamento das suas aulas após o resultado das avaliações dos estudantes. Alguns professores realizam as modificações dentro do próprio semestre e outros, no semestre seguinte. No entanto, os alunos contradizem os professores ao afirmarem que a única providência é a correção das provas, o que para eles torna-se suficiente para entender melhor o conteúdo. Outro achado foi que são poucos os professores que se mostram rígidos no seu planejamento, presos às normas e à listagem de conteúdos, sem tempo de rever e retomar o pensado e o vivido para melhor qualificar o processo ensino, aprendizagem e avaliação.

Entretanto, a autora conclui que há incoerências entre o que eles discursam e praticam em relação à avaliação e à intervenção pedagógica, visto que essa última não ocorre a tempo de corrigir o processo de desenvolvimento dos estudantes.

Pereira (2010), ao analisar a formação do pedagogo e a avaliação do currículo proposto de acordo com as novas Diretrizes Curriculares de 2006, ressalta que a criação de uma disciplina específica para trabalhar o conteúdo de avaliação da aprendizagem e/ou inserção desse, em outras disciplinas, pode ampliar o processo formativo acerca dessa temática para os futuros professores implementarem outras práticas avaliativas. Ao que tudo indica, a conclusão do autor reforça o resultado de Barbosa (2011), que registra que a avaliação de aprendizagem é pouco importante como elemento curricular na preparação do futuro professor avaliador.

Quanto aos instrumentos avaliativos identificados nas teses e dissertações em tela, verifica-se que estão centrados em provas, trabalhos em grupos e seminários, o que mostra uma prática avaliativa ainda com ênfase em instrumentos de avaliação formal, embora se presuma que a avaliação informal também se faz presente por parte do professor no decorrer da avaliação formal. Destaca-se a resistência dos alunos a provas escritas, devido às tensões e medo que esse instrumento desperta.

Em relação à organização pedagógica no ensino superior, é mister destacar a necessidade de um processo de formação continuada, no qual os professores universitários possam aprofundar todos os elementos estruturantes, entre eles, estratégias de ensino e de avaliação que podem ser adotadas, visto que:

Lidar com diferentes estratégias não é fácil: entre nós, docentes universitários, existe um habitus de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para passagem de informação [...]. Quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e aprendizagem, poderá encontrar dificuldades [...] (ANASTASIOU, 2003, p.71).

As teses e dissertações evidenciam que a prática avaliativa dos professores universitários prioriza o trabalho em grupo em detrimento de processos individuais que poderiam melhor acompanhar o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Enfim, as atividades de avaliação são conservadoras, sendo o professor o principal condutor e a preocupação reside no atender às exigências formais com caráter burocrático (provas, notas e certificação). Apesar disso, as pesquisas revelaram alguns exemplos isolados de formadores com práticas avaliadoras de caráter formativo, preocupados em detectar as dificuldades de ambos os sujeitos do processo educativo, obter informações e buscar aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Considera-se ser esse um bom caminho, por refletir que os professores

estão tomando ciência de que precisam mudar o seu pensar, dizer e fazer quanto à organização pedagógica de seu trabalho no ensino superior.

No que diz respeito às funções e natureza do processo avaliativo. Os trabalhos apontaram para a divergência entre as concepções e práticas dos professores acerca da avaliação, o que permite a muitos deles exercer a avaliação na função classificatória e sumativa, enquanto poucos a desenvolvem na função formativa de diagnóstico ou para regulação do processo de aprendizagem com base na natureza qualitativa e pedagógica. Predomina, portanto, entre os professores, o desenvolvimento da ação avaliativa na perspectiva da avaliação classificatória e de natureza quantitativa.

Os *feedbacks* são necessários na condução do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, pois permitem a cogestão do processo educativo ao efetivar a premissa de que:

O aluno precisa saber que não está aprendendo bem, para daí retirar a lição de como aprender melhor [...] O bom professor consegue conversar com o aluno de tal sorte a lhe mostrar que seu desempenho não é satisfatório [...] sobretudo, apresenta-se como apoio para resgatar as oportunidades (DEMO, 2004, p.117).

A importância dos *feedbacks* foi revelada nos trabalhos de Maximo (2009) e Rodrigues (2010), os quais mencionam como fator a ser adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, no processo de avaliação para a construção de um conhecimento autônomo e de qualidade. Ao considerar-se que as investigações foram desenvolvidas em campos de conhecimento distintos, uma na área da computação (MAXIMO, 2009) e outra na graduação em pedagogia (RODRIGUES, 2010) e ambas na modalidade a distância, percebe-se que o primeiro reporta-se ao processo ensino-aprendizagem e avaliação desenvolvidos com o auxílio do computador. O autor expressa que os *feedbacks* não garantem a autorregulação da aprendizagem de maneira mais global, porém tais *feedbacks* ajudam os alunos a perceber suas dificuldades ao obter esclarecimentos e informações sobre o que aprendem. A segunda autora afirma que os *feedbacks* podem contribuir para envolver o aluno na sua aprendizagem, caso o processo tenha características de mediação pedagógica dentro da concepção socioconstrutivista da avaliação formativa.

Na categoria relações entre as aprendizagens desenvolvidas, ensino, avaliação e sua utilidade, foi identificado que poucos são os professores que buscam a integração dos processos avaliativos e de ensino-aprendizagem, e que são esses que se preocupam com a formação de seus alunos. Nesse sentido, o processo avaliativo é desenvolvido a partir de uma maior ponderação do ponto de vista de habilidades e competências. Tal tendência se faz presente por

conta do discurso das competências necessárias para qualificar o estudante no término do curso para ser inserido no mundo do trabalho.

Houve o reconhecimento por parte de Vieira (2010) de que a aprendizagem e a avaliação se afetam de maneira mútua e de que a inovação em uma delas favorece a mudança da outra.

Ao analisar de *per si* os três trabalhos que são da área das Ciências da Saúde (NENARTAVIS, 2009; ALENCAR, 2008; MEGALE, 2007), sendo dois em medicina e um em odontologia, observa-se preocupações com a aplicabilidade de instrumentos de ensino-aprendizagem (F6 do Exercício de Avaliação da Prática Profissional - EAPP e o Mini-Clinical Evaluation Exercise - Mini-CEX) e avaliação de conteúdos com a utilização da multimídia por meio da teleodontologia, que toma por suporte o Projeto Homem Virtual. Todos se reportam à avaliação de competências a serem desenvolvidas e que são as descritas nas Diretrizes Curriculares de 2001, propostas pelo Ministério de Educação. O de Nenartavis (2009) toma como foco o preenchimento do F6 do Exercício de Avaliação da Prática Profissional (EAPP), via formato de observação que se apoia em escalas de desempenhos de competências dos estudantes de medicina, que a desenvolvem no Programa de Saúde da Família (PSF). Para referida avaliação, os professores avaliadores antes realizaram a formação continuada por meio de reuniões quinzenais, para os professores atuarem com metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas- ABP, Portfólio reflexivo, concepção crítico-reflexiva, entre outras. Os resultados evidenciaram uma forma de avaliação mais homogênea expressa por maior convergência de conceitos atribuídos por parte dos professores ao utilizarem conceitos, como: satisfatório (S), insatisfatório (I) e Não se aplica (NA).

O trabalho de Alencar (2008) objetiva avaliar, em um primeiro momento, os conteúdos fundamentais e complementares de cirurgia em Odontopediatria, a ser, em um segundo momento, transmitido tais conteúdos (exodontia de molares decíduos posteriores e inferiores e técnica pterigomandibular) via Projeto Homem Virtual e a aceitação deste recurso no processo de ensino-aprendizagem. Nas conclusões, o autor revela que houve grandes benefícios na transmissão desses conteúdos dessa forma, houve maior ponderação no que se refere às habilidades e competências a serem desenvolvidas e que existiu aceitação em torno de 98,7% do recurso da Teleodontologia.

Já a produção acadêmica de Megale (2007) se ateve à avaliação de vinte e quatro professores, para determinar a confiabilidade de um instrumento avaliativo e sua consistência na disciplina Internato de Pediatria. Os docentes usaram 12 vídeos que demonstram a competência clínica de estudantes no atendimento de pacientes internados, amparados no instrumento de avaliação denominado de Mini-Cex, que se desenvolveu no formato de observações curtas, ou seja, 20 minutos, de uma situação real. Os resultados apontam boa confiabilidade do instrumento

avaliativo (Mini-Cex) para ser reproduzido como de sua consistência a fim de avaliar a competência clínica.

Como se observa, a avaliação produzida nos cursos que pertencem à área de Ciências da Saúde está mais ligada à utilização de vários recursos que envolvem tecnologias de Informação e Comunicação e se efetiva pelas evidências ainda na lógica de mensurar competências, habilidades, atitudes e dentro da racionalidade técnica, embora se vislumbre a tentativa de romper com esse modelo ao trabalhar de forma integrada teórica e prática para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor.

3. Desafios à docência com vistas a superar os entraves enfrentados na organização pedagógica

As análises empreendidas nas teses e dissertações revelaram traços e desafios comuns para o desenvolvimento da organização pedagógica da Instituição Superior tanto em termos macro como de sala de aula, o que repercute na profissão docente. O pensamento de Shulman (1997, p.133) confirma tal desafio quando afirma que “o trabalho docente é a profissão mais exigente intelectualmente, mais difícil tecnicamente e mais extenuante emocionalmente dentre aquelas que os seres humanos são capazes de exercer”. Importa salientar que a tríade ensino-aprendizagem e avaliação muito têm a colaborar com esse entendimento referendado pelo autor, como pode ser constatado, a seguir, nos desafios apresentados nas produções analisadas.

Primeiro, articular teoria-prática no processo de organização e execução pedagógica no ensino superior, dentro de princípios democráticos com a participação dos estudantes, estabelecendo confiança, cooperação, ação coletiva, integrada e com condições de materializar a articulação com qualidade.

Segundo, fortalecer ações de formação continuada junto aos professores formadores para que entendam que o ensino existe na relação com a aprendizagem e a avaliação e que precisam conectar o conhecimento com o real para sua construção, a fim de que os estudantes possam se constituir como sujeitos sociais.

Terceiro, exercitar, quanto à avaliação do ensino-aprendizagem no ensino superior, o que está propugnado na atual legislação de formação docente e teorias de avaliação contemporânea, com base em outras visões que contribuam para a ruptura que timidamente os professores ensaiam, conforme observa-se nos trabalhos estudados.

4. Considerações

Os resultados das pesquisas evidenciaram que o campo da avaliação, do ensino e da aprendizagem constitui-se território de conflitos, repleto de contradições entre aquilo que está prescrito pelo sistema por meio da Lei 9.394/96 e o que é realmente vivido na ação docente.

Vale ressaltar que as investigações indicam problemas a serem superados e falhas recorrentes nos encaminhamentos, procedimentos e compreensão do que seria o processo avaliativo na visão formativa, democrática, emancipadora.

É certo que nós professores, que atuamos no campo da formação de formadores, precisamos, cada vez mais, nos envolver e buscar formas alternativas de ensinar, aprender e avaliar os estudantes do ensino superior, para melhorar e, quem sabe, até superar as tensões advindas do exercício concreto do magistério, sobretudo no que concerne à Organização Pedagógica no Ensino Superior em diferentes níveis. Como indicam Shulman (1997), Nóvoa (2009), são muitos os desafios impostos à docência, porém não se pode esquecer que exercer o magistério como profissão é estabelecer infinitas redes de relações com atores sociais, que são tocados, como, por exemplo, os alunos, por meio das múltiplas formas com as quais nós os ensinamos, porém eles também nos tocam de maneira incessante com seus saberes, culturas, experiências e emoções, ou seja, com as múltiplas formas como aprendem e, nesse incessante processo, avaliamos e somos avaliados constantemente. Isso torna o trabalho docente um constante e gratificante vir a ser, já que nunca estamos realmente ou completamente prontos ou acabados.

A partir das evidências recolhidas e analisadas, é perceptível ainda a permanência da cultura da avaliação como medida, o que requer o desafio de pensarmos nas concepções de ensino-aprendizagem e avaliação e praticá-las de outra forma, a fim de fazermos emergir as contradições, os limites e os avanços, indispensáveis ao processo de tomada de decisão rumo ao desenvolvimento qualitativo do projeto pedagógico do ensino superior e, conseqüentemente, da formação docente. Para tanto é necessário seguir as recomendações de Candau (2000), quando propõe revisitar temas clássicos, como: planejamento, técnicas de ensino, avaliação do processo ensino-aprendizagem, questões de disciplina que precisam ser retrabalhadas e ressignificadas e que parecem estar esquecidas e, no entanto, são fundamentais para formar novos professores preparados para enfrentarem situações no trabalho docente, que são muitas vezes complexas e incertas.

Referências

Alencar, Cássio (2008). Avaliação de conteúdos e objeto de aprendizagem da teleodontologia aplicada a anestesia exodontia em odontopediatria. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Anastasiou, Léa, & Alves, Leonir (2003). Processos de ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille.
- Barbosa, Flávia (2011). A avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Barros, Luciana (2007). Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, Brasília Distrito Federal / MEC, Brasil.
- Candau, Vera (2000). A didática hoje: uma agenda de trabalho. In Vera Canhau (Orgs.). Didática, currículo e saberes escolares (pp. 149-160). Rio de Janeiro: DP&A.
- Candau, Vera (1988). Rumo a uma nova didática. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cavazzana, Aírton (2010). O processo de avaliação formativa em ambiente virtual de aprendizagem: um estudo exploratório com professores e alunos de um Centro Universitário do Oeste do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, Brasil.
- Cunha, Virginia (2009). Avaliação da aprendizagem na educação física: um estudo com professores formadores. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Demo, Pedro (2004). Universidade, aprendizagem e avaliação: Horizontes reconstitutivos. Porto Alegre: Mediação.
- Freitas, Luiz (1995). Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Freitas, Luiz, Sordí, Mara, Malavasi, Maria e Freitas, Helena (2009). Avaliação educacional: Caminhando pela contramão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Marcon, Roberta (2006). A avaliação no ensino superior: por uma prática reflexiva. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Mariano, Márcia (2007). As figuras no discurso e argumentação como estratégias discursivas: um estudo de avaliações no ensino superior. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Máximo, Luis (2009). A efetividade de feedbacks informatizados sobre a autoregulação da aprendizagem em cursos a distância: um estudo de caso na área da computação. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Megale, Luiz (2007). Competência clínica no internato de Pediatria: proposta de instrumento de avaliação discente no internato. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Mendes, Olenir (2006). Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Nenartavis, Alex (2009). Contribuições da educação permanente para avaliação docente da prática profissional do estudante de Medicina. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, Brasil.
- Nóvoa, António (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- Oliveira, Décio (2011). Professores (as) de História dialogam sobre avaliação da aprendizagem e formação: Abordagem (auto) biográfica. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Pacheco, Márcia (2008). Concepções e Práticas Avaliativas nos Cursos de Licenciaturas. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Paninson, Letícia (2009). Concepções de ensino e avaliação escolar na perspectiva de acadêmicos de licenciatura em ciências biológicas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Pereira, Cleber (2010). Modelagem do sistema de avaliação de conhecimento, segundo parâmetros do Enade, aplicável aos Cursos Superiores de Graduação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil.
- Pereira, Lourdes (2008). Um olhar sobre a prática pedagógica do professor do curso de administração no contexto de sala de aula. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Rehem, Cácia (2007). Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior: Práticas avaliativas dos professores do curso de pedagogia da UESB. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil.
- Rodrigues, Vanusa (2010). Feedback em curso superior de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.

Shulman, Lee (1997). Ensino, Formação do Professor e reforma escolar. In Cláudio Castro & Martin Carnoy (Orgs.). Como anda a reforma na América Latina? (pp. 133-139). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

Tavares, Cristina (2008). Formação em Avaliação: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. Tese de Doutorado, Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Vieira, Maria de Lourdes (2010). Faces e falas da avaliação da avaliação universitária: O portfólio como recurso mediador da aprendizagem. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, São Paulo.

8.4.3.

Título:

Práticas Inovadoras no Ensino Superior*

Autor/a (es/as):

Alves, Maria Palmira [Instituto de Educação da Universidade do Minho]

Morgado, José Carlos [Instituto de Educação da Universidade do Minho]

Sá, Susana Oliveira [Instituto de Educação da Universidade do Minho]

Rodrigues, Susana Cruz [Instituto de Educação da Universidade do Minho]

Lemos, Ana Raquel [Instituto de Educação da Universidade do Minho]

Resumo:

O Processo de Bolonha induziu alterações significativas nos modos de ensinar, de avaliar e de aprender no Ensino Superior, conduzindo à reconfiguração do papel do estudante e do docente. A literatura sobre esta temática destaca a importância da articulação entre o ensino e a avaliação para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, salientando que a introdução de métodos de ensino-aprendizagem em que estes tenham uma participação ativa no processo tem impactos positivos na avaliação (Alves, 2011). Orientados por esta problemática, realizámos uma investigação qualitativa, cujo corpus é constituído por 310 artigos em periódicos, abrangendo o período entre 2006-2008. Utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977) para redução e categorização dos dados. Os resultados revelam que as Tecnologias da Informação e da Comunicação suportam muitos programas de avaliação das aprendizagens, quer em contextos presenciais, quer a distância; a avaliação formativa tem cada vez maior implementação e as práticas de autoavaliação e o feedback assumem

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projecto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

um lugar central; a avaliação por pares e a utilização de portefólios são métodos inovadores que possibilitam ao estudante ser construtor da sua própria formação, uma vez que lhe é dada a oportunidade de analisar e negociar os critérios que estarão na base da avaliação. Por seu lado, o docente assume-se como um facilitador deste processo, ao reunir as condições e os espaços que permitam ao estudante problematizar, investigar, questionar, propor e descobrir.

1. Introdução

Esta comunicação enquadra-se no projeto de investigação *Ensino, Avaliação e Aprendizagem no Ensino Superior*, financiado pela FCT, envolvendo quatro universidades portuguesas e três brasileiras e tem como principais objetivos descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas em diferentes cursos de universidades portuguesas e brasileiras, assim como compreender as relações entre essas práticas, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso académico.

A realização deste estudo surge no âmbito das alterações introduzidas, no decurso do Processo de Bolonha, nos modos de ensinar, avaliar e aprender no ensino superior, conduzindo à reconfiguração do papel do docente e do estudante. Assiste-se, hoje, a uma mudança dos processos de ensino-aprendizagem, consignando ao estudante um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens e ao docente a responsabilidade de criar condições para que isso aconteça. Estas alterações enquadram-se numa mudança de paradigma educacional, em que se procura passar de uma perspetiva objetivista ou técnica de ensino e avaliação (Rodrigues, 2002), associada a objetivos e a fins a atingir, para uma perspetiva mais dialética ou crítica (*idem*), que valoriza, essencialmente, o estudante e a sua aprendizagem. Este contexto justificou, por si só, uma revisão da literatura que permitisse identificar o estado da arte nestes domínios e propiciar um conjunto de subsídios teóricos que serviram de base à construção do texto que a seguir se apresenta. Uma vez que reflete o resultado de uma tarefa específica do projeto referenciado, reporta-se a uma análise dos artigos publicados em periódicos da especialidade, publicados no período compreendido entre 2006 e 2008.

2. Desafios contemporâneos para o Ensino Superior

Ao compreender a importância do Ensino Superior no desenvolvimento das comunidades, a União Europeia iniciou, com a Declaração da Sorbonne, em 1998, a implementação do Processo de Bolonha, visando uma mudança paradigmática ao nível dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação que favorecesse a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior mais coeso, transparente, comparável e atrativo.

Trata-se de um processo que encerra desafios e oportunidades, tendo conduzido, em Portugal, a uma reorganização dos currículos como forma de dar resposta às exigências de maior flexibilidade de processos e de integração de conhecimentos, na procura de maior eficiência e eficácia, tanto ao nível da mobilidade, quanto da empregabilidade dos graduados.

Esta reorganização refletiu-se sobretudo ao nível dos planos curriculares com a introdução de ECTS⁴⁰, vulgarmente designados por créditos curriculares, que estabelecem uma equivalência de graus, favorecem a mobilidade de estudantes e docentes a nível europeu e permitem aos estudantes a realização de uma parte do seu percurso académico num outro país. Em Portugal, o sistema de ECTS foi introduzido através do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, reconhecendo-se que este “constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo”. Contrariamente ao sistema tradicional, os ECTS são contabilizados tendo em conta o volume integral de trabalho do estudante (aulas, estudo individual, seminários, trabalho de campo, entre outras atividades), o que obriga a uma reconfiguração dos papéis do estudante e do docente, inserindo-se na mudança de paradigma educacional que referíamos atrás. A aplicação do sistema ECTS pressupõe “uma definição prévia e clara dos saberes a serem adquiridos – os conhecimentos gerais e específicos e as competências, atitudes e valores” (Simão, 2002, p. 257), com vista ao reconhecimento da equivalência académica dos estudos realizados noutras instituições de Ensino Superior pertencentes ao Espaço Europeu.

No contexto atual, marcado pela intensificação de mudanças aos mais diversos níveis e pelo aprofundamento do fenómeno da globalização, torna-se imprescindível que as instituições de Ensino Superior, bem como os agentes que nelas se inserem, sejam capazes de lidar com as complexas exigências da sociedade, os avanços do conhecimento científico e os desafios da empregabilidade e do empreendedorismo. Neste sentido, o Ensino Superior, nomeadamente as universidades, deverão ampliar a sua influência sobre a aquisição de competências profissionais, pois “já não é o diploma em si que determina o nível de conhecimento e competências que o diplomado possui” (Zabalza, 2004, p. 69), na medida em que a universidade, embora tendo uma importante função no processo de formação, não o esgota.

É nesta ordem de ideias que os discursos sobre a mudança educativa nos remetem para a necessidade de adotar práticas curriculares inovadoras, só passíveis de concretizar na base de um paradigma de ensino-aprendizagem que faça da flexibilização curricular, do desenvolvimento de competências e da articulação curricular os seus principais esteios.

⁴⁰ Os ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos) constituem um sistema de medida que estabelece, em média, o número de horas que cada estudante tem de trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos, especificados em resultados de aprendizagem e competências a adquirir.

Para tal, é necessário, desde logo, que o currículo seja entendido como uma proposta de trabalho aberta que ganha sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem no seio da instituição educativa e que os professores e os estudantes se assumam como decisores curriculares.

Por seu turno, a flexibilização curricular, enquanto pressuposto inerente à mudança e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, pressupõe que professores e estudantes se apropriem da gestão do currículo e se envolvam na construção, operacionalização e avaliação de projetos curriculares adequados às situações reais (Roldão, 2000), que, por permitirem conferir sentido e significado ao que se aprende na escola, concorrerão tanto para uma maior igualdade de oportunidades, quanto para o sucesso de todos os que neles participam.

Importa referir que a flexibilização do currículo é uma via propícia para a sua articulação, possibilitando aos estudantes que intervêm nesse processo a tomada de consciência sobre a pluralidade disciplinar que caracteriza os seus percursos formativos e o desenvolvimento de competências de tomada de decisão, essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da tolerância e do empreendedorismo. Por outro lado, ao nível dos professores, a flexibilização e articulação curriculares surgem associadas ao propósito de promover a comunicação e a partilha entre pares, esbatendo a excessiva compartimentação dos saberes disciplinares. A articulação curricular, enquanto pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, surge, assim, como uma oportunidade de “interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado (Morgado & Tomaz, 2010). O conceito de articulação curricular circunscreve-se, ainda, “à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva” (*idem*).

Cumpridos que sejam os propósitos enunciados, estarão garantidas as condições, os recursos e as oportunidades de aprendizagem que permitirão aos estudantes desenvolver um conjunto de competências – técnicas e transversais –, com vista a assegurar um perfil profissional competitivo (Alves, 2003), capaz de corresponder às exigências do mercado de trabalho (Andrews & Higson, 2008).

A importância do desenvolvimento de competências é assegurada, por si só, pela questão da empregabilidade, amplamente reforçada no Comunicado de Londres (2007), sendo reconhecidas como fundamentais para garantir a competitividade no mercado de trabalho por parte dos graduados. Tendo em conta a sua relevância, importa problematizar de que forma são consideradas na organização, planificação e desenvolvimento do currículo.

Definindo competência como um saber em uso (Perrenoud, 1999), será necessário criar espaços e tempos que permitam mobilizar atitudes, saberes, capacidades de ação e comportamentos, uma vez que o conceito de competência não se restringe à mera apropriação de conteúdos, implicando preferencialmente a sua aplicação numa determinada atividade, contexto ou situação:

(...) a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos” (Roldão, 2003, p.24).

A efetividade da mudança paradigmática que vimos referindo será possível pela consecução de um processo de avaliação que, numa lógica interativa, permita transformar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação num espaço dialógico, crítico e emancipador, cuja principal função é o desenvolvimento de procedimentos de (auto)regulação dos processos formativos pelos estudantes (Fernandes, 2005). A avaliação enquanto práxis, exige a elaboração de um referencial comum de orientação das aprendizagens que, para além de permitir adequar estratégias individuais e coletivas (Alves, 2004), viabiliza uma efetiva flexibilização e articulação do currículo, com recurso a uma utilização sistemática do feedback.

Em síntese, tendo em atenção o objeto de investigação subjacente ao projeto que está na base deste trabalho, a compreensão das relações entre as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Superior e a melhoria do sucesso académico dos estudantes, está diretamente relacionada com “a possibilidade de a avaliação se constituir, preferencialmente, como um espaço de intersubjetividade, de negociação e de comunicação no propósito de uma construção coletiva de sentido(s)” (Alves & Machado, 2008, p. 99).

3. Metodologia da Investigação

A metodologia da investigação adotada foi de natureza qualitativa, privilegiando-se os métodos descritivo e interpretativo, assumindo um cariz de meta avaliação, que permitiu alguma teorização sobre a temática em análise, de acordo com os objetivos enunciados.

Assim, realizaram-se pesquisas de artigos, em periódicos publicados entre os anos de 2006 e 2008. Para o efeito, recorremos a algumas bases de dados, nomeadamente, o ERIC (The Educational Resources Information Center) e a *b-on* (Biblioteca do Conhecimento Online).

Nessas pesquisas foram combinadas, num primeiro momento, as palavras-chave “assessment”, “teaching”, “learning” e “higher education”, produzindo um total de 18944 resultados na base de dados ERIC e 11756 resultados na base de dados *b-on*. Posteriormente, com a mesma combinação de palavras-chave, na base de dados ERIC, foi reduzida a pesquisa por cada ano de

publicação, isto é, em vez de se pesquisar de 2006 a 2008, pesquisou-se de 2006 a 2006, de 2007 a 2007 e de 2008 a 2008. Neste último ano, foi ainda adicionada a palavra-chave “perceptions”. Desta combinação resultaram 5285 entradas em 2006, 6456 entradas em 2007 e 7203 entradas em 2008.

Numa primeira leitura, selecionaram-se os artigos que mais diretamente estavam relacionados quer com a problemática da avaliação no ensino superior, quer com os métodos e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados. Daí resultaram 310 artigos que, posteriormente, foram sujeitos a análise de conteúdo, tendo desse processo emergido as seguintes categorias – (i) E-learning / Tecnologias da informação e da comunicação (TIC), (ii) *feedback*, (iii) avaliação por pares e (iv) e-portefólios –, tendo todas subjacentes uma dimensão de avaliação formativa dos processos de ensino-aprendizagem.

4. Análise e discussão dos resultados obtidos

Um dos principais propósitos desta tarefa era identificar os métodos de ensino/aprendizagem que têm sido introduzidos no ensino superior, de modo a facilitar a participação dos estudantes nesse processo, assim como os impactos que têm produzido em termos de avaliação e sucesso educativo. Nesse sentido, analisámos os registos das investigações realizadas durante o período em análise, referenciando, neste texto, aquelas que consideramos melhor permitirem identificar os contributos teóricos, metodológicos e práticos que têm possibilitado a concretização, ainda que “tímida”, das mudanças preconizadas pelo Processo de Bolonha, constituindo-se naquilo a que poderemos chamar propostas inovadoras de ensino-aprendizagem-avaliação. Desde logo, autorizam-nos a sustentar que a avaliação formativa tem cada vez maior implementação e é realizada com recurso a diversas estratégias, que categorizámos. Dadas as limitações de espaço a que estamos sujeitos, apresentamos os resultados das categorias *E-learning/TIC*, *feedback*, *avaliação por pares* e *e-portefólios* de uma forma individual, sem, contudo, deixar de ter consciência da sua interrelação e complementaridade pois, como já referimos, todas contribuem para processos de regulação das aprendizagens.

E-learning / TIC

O uso da internet está a tornar-se uma prática diária, constituindo quer um acervo de informação disponível e acessível a vários grupos, quer um recurso pedagógico facilmente mobilizável em distintos ambientes de ensino: “e-learning provides information that is then easily accessible and available” (Rohleder *et al.*, 2007, p. 101), quer, ainda, um contacto permanente entre os

diferentes agentes educativos, podendo ser difundida e partilhada a informação a qualquer hora e a partir de qualquer local (Liaw, 2008).

De facto, as TIC são hoje um dos métodos de ensino e de aprendizagem incontornáveis no ensino superior: “the use of the internet and web-based forums is emerging as a frequent addition to or feature of learning methods in Higher Education” (Rohleder *et al.*, 2007, p. 96). Nas dinâmicas de ensino a distância gera-se um ambiente comunicacional em que os estudantes e os professores não só partilham informação, como também decidem o modo como usá-la. Além disso, tais ambientes permitem que os professores mantenham um contacto permanente com os seus colegas, disponibilizem instrumentos e questões para que os estudantes possam ir avaliando os seus conhecimentos e recebam, quase de imediato, um feedback sustentado sobre o seu desempenho.

O e-learning, para além de permitir quebrar barreiras entre países, instituições, disciplinas e línguas, permite o desenvolvimento e/ou melhoria de competências pessoais, tais como o diálogo crítico entre os estudantes (Rohleder *et al.*, 2007), entre estes e os professores, bem como entre os demais agentes educativos envolvidos no processo. Ainda no domínio das competências, o estudo de Francescato, Mebane, Solimeno e Tomai (2008) demonstrou que o desenvolvimento de certas competências profissionais é mais eficaz através de uma aprendizagem assíncrona colaborativa *online* do que na maior parte dos contextos educativos presenciais. Daí que a aprendizagem colaborativa assistida por computador possa propiciar oportunidades educacionais inovadoras, adaptando-se a necessidades específicas dos estudantes, tais como, ritmos de aprendizagem, de gestão do tempo e de estratégias de estudo.

Todavia, urge ressaltar que o uso das TIC, nomeadamente o E-learning, não está desprovido de fragilidades e/ou lacunas que podem, em certos casos, gerar alguma desigualdade, como, por exemplo, no acesso aos computadores e à internet, deixando em desvantagem os estudantes que apenas acedem a estes programas na instituição de ensino. Uma outra situação, referida por Lapointe e Reissetter (2008), diz respeito à forma como professores e estudantes conceptualizam a comunidade virtual, atribuindo-lhe uns grande utilidade, encarando-a outros como supérflua e inconveniente. Acresce, ainda, o facto de, em algumas situações, a utilização das TIC não acrescentar qualquer mais-valia às estratégias e práticas estandardizadas de ensino-aprendizagem-avaliação, contribuindo essencialmente para as perpetuar.

Em suma, se as TIC e o E-learning se revelam contributos essenciais para a mudança das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, permitindo desenvolver competências essenciais no ensino superior, é preciso ter em linha de conta que a sua utilização pode viabilizar práticas formativas de teor muito distinto, isto é, práticas que facilitam uma efetiva emancipação dos sujeitos ou, pelo contrário, favorecem o controlo e a reprodução.

Feedback

Um outro aspeto importante nas práticas que professores e estudantes desenvolvem para configurar/concretizar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação é o *feedback* proporcionado aos/pelos vários intervenientes nesse empreendimento. Tratando-se de processos que se consubstanciam pela realização de uma série de atividades que envolvem conhecimentos, atitudes, procedimentos, capacidades e competências, a informação disponibilizada é fundamental para que cada um dos agentes que neles participam se possam apropriar quer das finalidades a concretizar, quer dos progressos conseguidos, quer, ainda, dos aspetos a melhorar, de modo a concretizar-se o tão almejado sucesso educativo.

A este propósito, Mahony e Polos (2003) consideram que o *feedback* eficaz é um elemento estratégico no ensino e na aprendizagem, embora reconheçam que com a generalização do uso do feedback se tornou necessário conhecer as opiniões dos estudantes sobre esta prática e sobre a sua relevância nos processos de aprendizagem. Os estudos que realizaram permitiram-lhes concluir que o *feedback* aumenta a motivação dos estudantes e favorece a sua aprendizagem: “feedback was used to enhance motivation and learning, encourage reflection and clarify understanding” (Mahony & Polos, 2008, p. 144). Estes resultados foram confirmados por outra investigação realizada por Lizzio e Wilson (2008) sobre as percepções dos estudantes acerca do *feedback* recebido sobre diversos trabalhos de avaliação, tendo os mesmos verificado que os estudantes reconheciam essa prática como encorajadora e justa.

Em idêntica linha de pensamento, Weaver (2006, p. 379), num estudo que realizou com quarenta e quatro estudantes das faculdades de Negócios e *Art & Design*, para explorar as suas percepções sobre o *feedback* (escrito) fornecido pelo tutor, constatou que os estudantes consideram que os comentários que recebem são importantes porque, além de os ajudar a reconhecer as suas potencialidades e as suas fraquezas, contribuem para melhorar os seus trabalhos: “respondents confirmed that feedback containing constructiv comment was necessary for improvement”.

Os resultados do estudo realizado por Mahony e Polos (2008) permitiram, ainda, identificar três aspetos que, pela sua pertinência, devem ser objeto de análise e reflexão futuras, de modo a tornar a utilização do feedback mais profícua e proveitosa para os estudantes. Em primeiro lugar, e embora os estudantes reconheçam a preponderância do *feedback* na melhoria das suas aprendizagens, consideram que a sua utilização deve ser mais eficaz do que é na realidade, o que implica que sejam trabalhadas as suas potencialidades e lhes seja dedicado mais tempo. Em segundo lugar, e uma vez que a eficácia do feedback é, essencialmente, da responsabilidade dos docentes, os estudantes consideram que é importante a não generalização dos comentários, o que implica a sua adequação à singularidade de cada estudante e à especificidade trabalho.

Caso, contrário, correr-se-á o risco da rotinização e desvalorização do próprio *feedback*, retirando-se-lhe o carácter inovador que supostamente assumiria. Por último, o feedback não poderá restringir-se à informação sobre o trabalho efetuado e respetiva classificação, devendo sobretudo ser utilizado para apoiar a reflexão e dotar o estudante de capacidades que deverá mobilizar em trabalhos futuros, com impacto positivo no seu futuro contexto profissional.

Avaliação por pares

Apesar de não ser ainda uma prática muito utilizada no ensino superior, diversas investigações têm revelado que a avaliação por pares é uma prática que concorre para a melhoria do desempenho dos estudantes, baseando-se, predominantemente, na revisão e análise dos comentários efetuados pelos seus colegas (Tseng & Tai, 2007). Utilizamos o conceito de avaliação por pares no sentido que lhe é conferido por Topping (1998, p.250): “Peer assessment is defined as ‘an arranged in which individuals consider the amount, level, value, worth, quality, or success of the products or outcomes of learning of peers of similar status’”.

Enquanto método de avaliação, Van der Berg & Admiraal (2006) sustentam que os professores o consideram muito eficaz no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, na medida em que os envolve, os responsabiliza e aprofunda a interação entre eles, tratando-se de práticas válidas e pertinentes.

A validade e pertinência destas práticas foi confirmada por Tseng & Tai (2007), num projeto de investigação que envolveu um número considerável de professores e respetivos estudantes, ao longo do qual trabalharam com grupos diferenciados. Num dos grupos (o grupo de controlo), os trabalhos de avaliação envolviam procedimentos da responsabilidade do professor (heteroavaliação) e da responsabilidade dos estudantes (autoavaliação). No outro grupo (o grupo experimental), em vez do recurso a práticas de autoavaliação, os estudantes utilizaram como metodologia a avaliação por pares. Concluiu-se que as classificações resultantes dos grupos experimentais eram equivalentes às atribuídas pelos professores, manifestando-se no outro grupo bastantes discrepâncias entre umas e outras, o que levou os autores do estudo a concluir que “...conferred on a high correlation between peer assessment grading and teacher assessment, indicating high validity of peer assessment” (*idem*, p. 1164).

Para além dos aspetos enunciados, a avaliação por pares enfatiza, ainda, a aprendizagem colaborativa, ao permitir que os estudantes se avaliem mutuamente e, em conjunto, melhorem os seus projetos individuais. Aliás, o trabalho colaborativo é significativo na medida em que respeite a individualidade de cada sujeito e contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Além disso, a avaliação por pares ao ter no feedback uma das suas dimensões estruturantes contribui para aprofundar o seu sentido e melhorar a sua pertinência, uma vez que dinamiza o diálogo entre o professor e os estudantes e estimula o debate entre eles, impelindo-os a assumir o *feedback* como uma prática pedagógica, melhorando as suas capacidades críticas e argumentativas. Tratar-se-á de uma verdadeira autorregulação das aprendizagens, processo pelo qual os estudantes serão capazes de, por um lado, atribuir sentido ao conhecimento e, por outro lado, convocá-lo para novas situações.

É, neste sentido, que consideramos que a simbiose entre avaliação por pares e *feedback* nos permite identificar três perspetivas distintas que se interligam: (1) *feedback corretivo ou de reforço* – o feedback que os estudantes utilizam no decurso dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação para melhorarem o seu projeto formativo antes do produto do seu trabalho ser sujeito a avaliação sumativa; (2) *feedback didático* – tendo em conta os critérios de avaliação definidos, procura a compatibilização entre a avaliação feita por pares e a avaliação final feita pelo professor; (3) *feedback pedagógico* – estimula o professor a adequar os processos de ensino-aprendizagem-avaliação às especificidades de cada contexto e às necessidades e interesses dos estudantes, impelindo-o a centrar-se naquilo que os estudantes consideram mais significativo e que desejam abordar.

E-portefólio

Tendo em conta que vivemos numa sociedade predominantemente tecnológica, em que os documentos digitais constituem já uma forma de intercâmbio comum e se assiste a uma renovação constante da tecnologia, com inevitáveis consequências a nível pedagógico, os e-portefólios são um dos signos visíveis dessas mudanças, nomeadamente no campo da avaliação das aprendizagens: “e-portfolio is essentially an electronic version of paper-based portfolio, created in a computer environment, and incorporating not just text, but images, audio, video as well” (Butler, 2006, p.10).

Dos vários dispositivos que podem utilizar-se nos domínios da aprendizagem-ensino-avaliação, o (e-) portefólio tem vindo a ser reconhecido como um recurso privilegiado para a aquisição e avaliação de conhecimentos e competências e, por consequência, para viabilizar novas formas de pensar e praticar o ensino e a aprendizagem. Esta ideia é avançada por Wilhelm, Puckett, Beisser, Wishart, Merideth e Sivakumaran (2006), ao sustentarem que, com a generalização da utilização da internet, os e-portefólios têm vindo a afirmar-se como uma prática comum, sendo vistos por professores e estudantes como uma forma otimizada de organizar e arquivar os seus trabalhos.

A utilização do e-portefólio pressupõe a organização do conhecimento suportada por uma estrutura web e permite a cada indivíduo “construir, organizar, refletir e demonstrar as suas capacidades e competências ao longo da vida, interagindo colaborativamente e obtendo feedback das suas experiências e reflexões” (Dias, 2011, p. 96), tendo em vista um percurso de desenvolvimento pessoal de forma individualizada e, simultaneamente, partilhada.

Tais possibilidades resultam de uma série de vantagens do e-portefólio sobre os portefólio em papel, que Butler (2006) identifica como sendo mais do foro tecnológico do que conceptual, nomeadamente: (i) a facilidade de manipulação, (II) a facilidade de reorganização e de pesquisa, (iii) a possibilidade de utilização de diferentes tipos de materiais, bem como a inclusão de sons e imagens, (iv) a facilidade de acesso e de transporte, (v) a possibilidade de ser organizado de forma não linear e hierarquizada, (vi) a redução de esforço e (vii) a possibilidade de partilha e de feedback mais rápido. É neste sentido que Barrett e Garrett (2009, p 151) consideram que, para além de uma forma de inovar as práticas, o principal desafio com a introdução do e-portefólio é de índole sociocultural e não tecnológica.

5. Considerações finais

A análise dos registos da investigação realizada no período de 2006 a 2008, para além de reforçar a importância da transversalidade da avaliação formativa, evidenciou quatro domínios que podem constituir-se “forças” de renovação/inação das práticas de ensino-aprendizagem-avaliação.

Desde logo, as TIC e o contributo que propiciam ao nível da aprendizagem e da avaliação, tanto em contextos presenciais como de ensino a distância. Em qualquer destes contextos, o *feedback*, a avaliação por pares e a utilização de portefólios são reconhecidos como métodos inovadores e viabilizam a concretização de um dos principais propósitos que devem nortear o ensino-aprendizagem-avaliação no ensino superior: o envolvimento dos estudantes na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas competências, através de um debate contínuo, que lhes permita problematizar o que fazem, como o fazem e para que o fazem, isto é, assumir-se como protagonistas do seu processo formativo.

Realçamos, neste contexto, a importância do *feedback* na inter-relação dos domínios referidos, pois ao dimensioná-lo em três perspetivas distintas – *feedback corretivo ou de reforço*, *feedback didático* e *feedback pedagógico* – configuramo-lo essencial na concretização de processos de ensino-aprendizagem-avaliação mais inclusivos, mais participados e mais consonantes com os interesses, necessidades e expectativas dos estudantes.

Em jeito de síntese, importa referir que estas investigações revelam que o paradigma objetivista ou técnico de ensino e avaliação (Rodrigues, 2002), que tem vigorado no ensino superior,

começa a dar lugar a uma perspetiva dialética. Contudo, é imprescindível que os professores transformem os constrangimentos que lhes são colocados em oportunidades de renovação/ inovação das práticas que desenvolvem, sob pena de, se o não fizerem, essa incapacidade configurar um retrocesso na evolução pedagógica desse processo de mudança.

Referências

- Alves, M. P. (2003). Avaliação de competências. Mudar os nomes ou mudar as práticas? *Revista Elo Especial*, 203-211.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' versus 'Hard' Business Knowledge: a European Study. *Higher Education in Europe*, 33 (4), 411-422.
- Barrett, H. & Garrett, N. (2009). Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning. *On the Horizon*, 17 (2), 142-152.
- Butler, P. (2006). *Review of the literature on Portfolios and E-Portfolios*. Disponível em <http://www.tss.uoguelph.ca/projets/eresources/review> (consultado em 15.09.2011).
- Dias, C. (2011). O e-Portefólio num contexto de Educação e Formação de adultos. *Contributos para a mudança de paradigma de avaliação e para o desenvolvimento da literacia informática. Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens : Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa : Texto Editores.
- Francescato, D.; Mebane, M. E.; Solimeno, A. & Tomai, M. (2008). The Influence of Students and Teachers Characteristics on the Efficacy of Face-to-Face and Computer Supported Collaborative Learning. *Computers & Education*, 51 (1), 109-128.
- Lapointe, L. & Reisetter, M. (2008). Belonging Online: Students' Perceptions of the Value and Efficacy of an Online Learning Community. *International Journal on E-Learning*, 7 (4), 641-665.
- Liaw, S. (2008). Investigating Students' Perceived Satisfaction, Behavioral Intention, and Effectiveness of E-Learning: A Case Study of the Blackboard System. *Computers & Education*, 51 (2), 864-873.

- Lizzio, A. & Wilson, K. (2008). Feedback on Assessment: Students' Perceptions of Quality and Effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), 263-275.
- Mahony, M. J. & Poulos, A. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 33 (2), 143-154.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação. In A. Estrela *et al.* (orgs.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa (CD-Rom).
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior
- Rohleder, P.; Bozalek, V.; Carolissen, R.; Leibowitz, B. & Swartz, L. (2007). Students' evaluations of the use of e-learning in a collaborative project between two south african universities. *Higher education*, 56 (1), 95-107.
- Roldão, M. C. (2000). “ *Currículo e Gestão das aprendizagens – As palavras e as práticas*”. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Presença.
- Simão, J. *et al.* (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Trajetos Portugueses. Gradiva.
- Topping, K. (1998) Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249–276.
- Tseng, S. C. & Tsai, C. C. (2007). On line peer assessment and the role of the peer feedback: a study of high school computer course. *Computers & education*, 49 (4), 1161-1174.
- Van den Berg, I.; Admiraal, W. & Pilot, A. (2006). Peer Assessment in University Teaching: Evaluating Seven Course Designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (1), 19-36.
- Weaver, M. R. (2006). Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 399-413.
- Wilhelm, L.; Puckett, K.; Beisser, S.; Wishart, W.; Merideth, E. & Sivakumaran, T. (2006). Lessons Learned from the Implementation of Electronic Portfolios at Three Universities. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 50 (4), 62-71.

Zabalza, M. A. (2004) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Legislativas

DECRETO-LEI nº 42/2005, de 22 de fevereiro – Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino Superior e consequente adesão ao Processo de Bolonha.

8.4.4.

Título:

Processos e Práticas da Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior*

Autor/a (es/as):

Barreira, Carlos [Universidade de Coimbra]

Bidarra, Maria da Graça [Universidade de Coimbra]

Vaz-Rebelo, Maria Piedade [Universidade de Coimbra]

Monteiro, Frederico [Universidade de Coimbra]

Resumo:

Com base na revisão da literatura especializada procuramos, num primeiro momento, apresentar os novos desenvolvimentos na avaliação das aprendizagens ao nível do ensino superior, nomeadamente as mudanças introduzidas na sequência da implementação do Processo de Bolonha, que, remetendo para um novo paradigma, pressupõem uma avaliação mais formativa e uma maior diversidade de instrumentos de avaliação.

Num segundo momento, referimos as questões de investigação relativas às concepções dos alunos e dos professores no âmbito do projecto Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas (AVENA), com o objectivo de conhecer de que modo estes se posicionam relativamente à avaliação das aprendizagens neste nível de ensino.

Palavras-chave:

Ensino Superior. Avaliação das aprendizagens. Processos de Avaliação. Práticas de Avaliação. Inovação.

1. Introdução

Na sequência do Processo de Bolonha, ocorreram grandes alterações na organização e funcionamento no ensino superior, que conduziram a uma nova maneira de encarar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, admitindo-se mesmo a existência de uma mudança de paradigma. Estas alterações que, de acordo com a literatura, vêm apontar no sentido de uma maior valorização da avaliação formativa, da importância do *feedback* e da diversidade de instrumentos de avaliação, suscitam, da parte de docentes e de estudantes, diferentes posições a

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projecto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

que não são alheias as dificuldades sentidas no processo da sua implementação, contrariando as práticas muito enraizadas numa avaliação predominantemente sumativa.

Na presente comunicação pretende-se dar conta das características destes processos e práticas mais centrados na avaliação formativa e nas suas potencialidades, procurando igualmente perceber as concepções de professores e estudantes em torno da avaliação, que constituem questões no âmbito da matriz de investigação do Projeto AVENA.

2. Mudanças introduzidas na sequência do Processo de Bolonha

As mudanças mais recentes no ensino superior decorrem do Processo de Bolonha que visa a construção de um Espaço Europeu de Educação Superior de qualidade, pretendendo a unificação de um sistema que facilite a livre circulação de estudantes, professores e profissionais e que aumente significativamente a taxa de transferência de conhecimentos teóricos e práticos e de competências. O seu potencial engloba a ampliação do crescimento económico e da competitividade internacional bem como o fomento da coesão social, concedendo a devida atenção à educação dos cidadãos ao longo da vida e à mobilidade profissional em todo o território europeu em igualdade de condições (Pérez Pueyo, Julián Clemente & López Pastor, 2009).

Os novos desenvolvimentos no âmbito da avaliação das aprendizagens identificam-se com o que é preconizado pelo Processo de Bolonha, uma vez que pressupõem uma mudança de paradigma, passando de uma educação centrada nos métodos de ensino do professor para os processos de aprendizagem do aluno (Ureña Ortín, Valles Rapp & Ruiz Lara, 2009). Surge assim um novo cenário onde as aprendizagens se concentram na aquisição de competências por parte dos estudantes (Corral García, 2010), conduzindo os professores a uma reorganização no modo como leccionam (Delgado García, Borge Bravo, García Albero, Oliver Cuello & Salomón Sancho, 2005).

As exigências desta implementação incluem a utilização de uma metodologia activa, participativa e colaborativa, que parta dos interesses e necessidades dos próprios alunos, de forma a fomentar uma aprendizagem autónoma, que gere conhecimento, promova a criatividade e que responda à indispensabilidade de resolver problemas imprevistos (Cervilla Garzón, 2010; Pérez Pueyo et al., 2009; Ureña Ortín et al., 2009). Com efeito, é atribuída às instituições de ensino superior a responsabilidade de fornecer as competências necessárias para a resolução de problemas e para uma adaptação rápida e constante, essenciais para o sucesso e desenvolvimento da carreira profissional (McDowell & Sambell 2003; Race, 2003; Ureña Ortín et al., 2009).

Para Zabalza (2007) constituem-se como novos parâmetros da profissionalidade do docente universitário a reflexão sobre a prática docente, o trabalho em equipa e cooperação, a recuperação da dimensão ética da profissão e o ensino pensado desde a aprendizagem. As orientações para a melhoria da qualidade da docência e a literatura insistem na mudança do ponto de apoio da atividade docente; do ensino, apresentar informação, explicá-la, propor atividades, avaliar, para a aprendizagem, sendo requerida a organização do processo de ensino de forma a que os alunos possam aceder ao novo conhecimento e desenvolver guias pedagógicos que os ajudem a orientar as suas próprias aprendizagens. Neste sentido, Zabalza (2007) refere que os docentes devem passar de “especialistas da disciplina” a “didatas da disciplina”, acentuando desta forma a lógica do aluno, do processo formativo, dos contextos e dos recursos disponíveis e modificando a profissionalidade docente de transmissor para “criador de situações de aprendizagem” (Perrenoud, 1999, 18).

Um dos desafios centrais do Processo de Bolonha para a docência universitária é a avaliação das aprendizagens. De acordo com os princípios pedagógicos inerentes à convergência do Espaço Europeu de Educação Superior, a avaliação é vista como um processo sistemático (Pérez Pueyo et al., 2009), requerendo o envolvimento do aluno ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, deixando de concentrar o seu esforço num único momento de avaliação (Corral García, 2010). A avaliação, em vez de ser apenas pontual de regulação retroativa, deverá passar a ser contínua de regulação interativa e formadora orientada pela autoavaliação, isto é, regulada por ciclos de melhoria relevantes e sistemáticos, onde o autoquestionamento da atuação educativa pelo docente e pelos alunos é imprescindível na mudança das estratégias pedagógicas e de avaliação (Vaz-Rebelo, Pessoa & Barreira, 2010; Pessoa & Barreira, 2010).

3. Novos desenvolvimentos na avaliação das aprendizagens

Até há bem pouco tempo, a avaliação das aprendizagens fazia-se exclusivamente através de um exame escrito que englobava toda a matéria e cuja classificação se refletia na nota final do estudante. No entanto, perspectivando uma avaliação contínua e formativa, devem ponderar-se quais os melhores instrumentos para sustentar o progresso da aprendizagem desde o início até ao final da unidade curricular (Brown, 2003; Corral García, 2010).

A ideia de avaliação formativa ou progressiva, inicialmente proposta por Scriven em 1967 (cit. por Hadji, 1994) tem uma finalidade pedagógica e deve ser integrada na ação, com o intuito de melhorar, regular e facilitar a aprendizagem. A informação que dela decorre permite informar o professor sobre as condições em que ocorre a aprendizagem e instrui o estudante sobre o seu percurso, êxitos e dificuldades, nomeadamente através do *feedback*, da assistência e do diálogo (Gedye, 2010; López Pastor, 2009b; Riordan & Loacker, 2010).

A avaliação formativa e a sua implicação na aprendizagem permite ao estudante corrigir lacunas e colmatar problemas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos docentes informações úteis sobre as dificuldades do grupo que possibilitam o reajustamento dos seus métodos de ensino com base no grau de sucesso obtido (Brown, 2003; López Pastor, 2009a; Nicol & Macfarlane-Dick, 2009; Riordan & Loacker, 2010; Ureña Ortín et al., 2009). Com o objectivo de melhorar a aprendizagem, a avaliação apresenta-se como um processo formativo e processual que se dirige para as tomadas de decisão (Barreira, 2001; Fernandes 2006).

Para Fernandes (2006), as características mais relevantes e as condições inerentes à concretização de uma avaliação formativa baseiam-se:

- No facto da avaliação ser organizada de acordo com um *feedback* frequente, diversificado e de qualidade, que permite regular e controlar o processo de aprendizagem, melhorando a motivação e a autoestima do aluno;
- Na comunicação e na interação enquanto eixos centrais para compreender o aluno como ser complexo;
- No ambiente de avaliação que deve induzir uma cultura positiva de sucesso;
- Nas tarefas propostas aos alunos que devem ativar processos complexos do pensamento, tais como a capacidade de análise, síntese, avaliação, integração e seleção;
- Na relação reguladora do ensino-aprendizagem que existe entre a didática e a avaliação.

A partir de inúmeras investigações encontradas na literatura da especialidade, Nicol e Macfarlane-Dick (2006; 2009) identificam sete princípios fundamentais a partir dos quais se pode definir um bom *feedback*:

- Facilita o desenvolvimento da autoavaliação (reflexão) na aprendizagem;
- Potencia o diálogo entre todos os intervenientes em torno do processo de ensino-aprendizagem;
- Ajuda a clarificar o que é um bom desempenho, explicitando objectivos, critérios e expectativas;
- Fornece a oportunidade de colmatar a distância entre o desempenho atual e o ideal;
- Providencia informação de qualidade aos estudantes sobre a sua aprendizagem;
- Encoraja uma cultura motivacional positiva e de autoestima;
- Concede informação pertinente aos professores com o intuito de ajudar a orientar o processo de ensino.

Quanto ao desenvolvimento de competências de autoavaliação e avaliação entre pares, além de extremamente importante para a aprendizagem, revela-se essencial para o posterior contexto profissional, fomentando a reflexão e a aprendizagem ao longo da vida (Lapaham & Webster, 2003; Ureña Ortín et al., 2009).

A autoavaliação implica um processo de reflexão por parte do aluno, preferencialmente durante as várias etapas da unidade curricular, centrando-se na aprendizagem e na experiência e caracterizando-se pela identificação dos padrões e critérios específicos relativos ao seu trabalho (Brew, 2003; Jordan, 2003).

O *feedback* entre alunos reforça a coesão do grupo, contribuindo para o sucesso da aprendizagem. Associada a questões de poder e de autoridade, a avaliação entre pares sugere que os alunos emitam juízos e comentários sobre o trabalho dos colegas. A sua eficiente implementação deve ter em conta o modo como se introduz o sistema de avaliação, a necessidade de apoio por parte dos alunos e a preocupação com a preparação adequada e garantia de uma avaliação realista (Brew, 2003; Gedye, 2010). A este propósito, Zabalza (2001, 2003, citado por López, 2007) propõe dez ações para desenvolver a qualidade da avaliação das aprendizagens no ensino superior: diferenciar entre avaliação de processo (para aprender) e avaliação de controlo (para quantificar) as aprendizagens; considerar a coerência entre a atuação docente e o sistema de avaliação proposto; cuidar a variedade e gradualidade na avaliação para que seja de diversa natureza e nível de dificuldade, evitando a sensação de fracasso e incapacidade; introduzir fórmulas inovadoras de avaliação, melhorar as técnicas convencionais e levar a cabo uma seleção adequada com os propósitos perseguidos; proporcionar informação prévia para orientar a aprendizagem e esforço do estudante e feedback posterior respeitando a avaliação realizada; proporcionar sugestões e orientações para possibilitar a melhoria; estabelecer um sistema de revisão do nível de efetividade dos exames; contemplar a graduação das modalidades de avaliação dos primeiros aos últimos anos de um curso; incorporar as novas tecnologias como recursos válidos para a avaliação e valorar e reconhecer aprendizagens adquiridas fora das salas de aula, vinculadas às unidades curriculares.

No âmbito dos novos desenvolvimentos importa sublinhar as estratégias metodológicas que resultam da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino superior, nomeadamente da *Internet*, que fomentam o trabalho autónomo do aluno através de atividades de complemento e/ou de reforço das aulas presenciais, permitindo também a exploração de processos de comunicação síncronos e assíncronos que possibilitam o *feedback* do professor a partir de diferentes momentos e espaços (Camerino, 2009).

4. Diversidade de instrumentos implicados na avaliação das aprendizagens

Associados aos novos processos e práticas de avaliação das aprendizagens e de modo a obter informação relevante para averiguar o nível de competências adquirido pelos alunos, existe um conjunto de atividades e instrumentos que se podem desenvolver.

Segundo Castejón Oliva, Capllonch Bujosa, González Fernández e López Pastor (2009), para aumentar a sua eficácia, estes instrumentos devem obedecer a determinados requisitos:

- *Variabilidade*, permitindo que se obtenham e trabalhem as informações de diferentes áreas do conhecimento, consoante a necessidade;
- *Concreção*, de modo a fornecer informações concretas e precisas essenciais ao longo dos vários momentos do processo de ensino-aprendizagem;
- *Versatilidade*, para que se possam adaptar tanto a casos concretos como a situações abstractas;
- *Transferibilidade*, para que as aprendizagens tenham utilidade em contextos diferentes daqueles em que se produziram.

Segundo os autores, seguindo a perspectiva de uma avaliação formativa e com o intuito de melhorar a aprendizagem, torna-se necessário utilizar diversos instrumentos de avaliação que se complementem e que incidam sobre determinados aspectos, tais como:

- O *conhecimento*, tendo em conta que é importante identificar as noções mais importantes sobre os assuntos estudados;
- A *compreensão*, incentivando a análise, a interpretação e a discriminação do que é significativo sobre as diversas temáticas abordadas;
- A *explicação*, apelando à justificação adequada, relacionando e argumentando as questões mais relevantes sobre as diferentes matérias;
- A *reflexão*, desenvolvendo a capacidade de deliberar, avaliar, rever, relacionar, analisar e reconsiderar os vários conhecimentos, antes de tomar uma decisão e de se expressar perante os outros;
- A *crítica*, com base na análise, reflexão e raciocínio crítico perante as comunicações, os textos e a produção científica associada à área em causa.
- A utilização de instrumentos que incidam nos aspectos mencionados no parágrafo anterior está associada ao processo de aquisição de competências. O seu propósito consiste em assegurar que os alunos sejam capazes de lidar eficazmente com as situações que surgem, perspectivando o futuro exercício da profissão.

De acordo com os mesmos autores, apresentamos as competências a desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem e a sua relação com a avaliação formativa:

- Ao nível dos *conhecimentos*, designadamente na procura e seleção de informação pertinente, associada a uma compreensão profunda de conceitos relacionados com a matéria e posterior aplicação desses conhecimentos a situações reais;
- Ao nível dos *processos*, avaliando de forma crítica, criativa e construtiva, sintetizando os aspectos mais importantes a avaliar, melhorando a capacidade de expressão escrita e oral e aprendendo a lidar com a incerteza;

- Ao nível das *atitudes*, ao assumir a responsabilidade, o compromisso e consciencializando-se das limitações e das potencialidades.

Segundo López Pastor (2009b), a qualidade e o sucesso da implementação de um sistema de verdadeiramente formativo dependem de algumas características associadas à avaliação:

- *Adequada*, porque os instrumentos de avaliação contemplados devem ser coerentes e adaptados ao currículo e as características dos intervenientes e do contexto;
- *Relevante*, porque a importância e a utilidade da informação recolhida deve ter implicações significativas para os intervenientes ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem;
- *Válida*, porque convém estabelecer os critérios de obtenção e análise da informação, conferindo alguma credibilidade e rigor científico ao processo;
- *Formativa*, porque deve explicar claramente como contribui para melhorar a aprendizagem do aluno, a atuação do professor e os processos de ensino-aprendizagem;
- *Integrada*, porque os instrumentos de avaliação devem estar integrados nos processos quotidianos de ensino-aprendizagem, em vez de constituírem momentos pontuais ou finais. E porque se devem reconhecer os diferentes âmbitos, conteúdos e competências a desenvolver, a partir dos diversos instrumentos utilizados;
- *Participativa e negociada*, porque os alunos devem participar no estabelecimento dos critérios de avaliação e classificação, através do diálogo e colaboração permanente com o professor;
- *Propensa para a autorregulação*, porque deve fomentar o desenvolvimento da autonomia do aluno, favorecendo a autorregulação dos processos de aprendizagem;
- *Ética*, porque a avaliação e a classificação não devem ser utilizadas como forma de controlo, poder, ameaça ou castigo sobre o aluno. Além de ser fundamental respeitar a confidencialidade e o anonimato relativo à informação obtida através da avaliação.

Os instrumentos de avaliação mais utilizados no âmbito da avaliação das aprendizagens no ensino superior são descritos por Castejón Oliva et al. (2009), contribuindo para uma perspectiva diferente de abordar e implementar uma avaliação de carácter mais formativo, potenciando a complementaridade das várias possibilidades, alternativas e modos de utilização de cada instrumento.

De acordo com os autores, alguns dos instrumentos mais utilizados e que se encontram associados à expressão escrita são:

- O *exame*, que se caracteriza por um conjunto de perguntas que exigem respostas concretas por parte dos alunos, podendo ser composto por perguntas de resposta fechada (e.g. escolha múltipla) e/ou de resposta aberta (e.g. perguntas de desenvolvimento);

- O *trabalho escrito*, que permite explorar vários temas relacionados entre si, sintetizando e expondo os aspectos mais importantes e que se apresenta com uma estrutura habitual composta por introdução, fundamentação teórica, resultados e bibliografia;
- O *ensaio*, que possibilita o desenvolvimento de uma ou várias ideias e é caracterizado pela ausência de recurso a evidências científicas, sendo valorizada a argumentação dos pontos de vista pessoais;
- O *poster*, constituído por texto e acompanhado por imagens, quadros, diagramas, esquemas, fotografias, etc., no qual se sintetiza e apresenta um estudo, investigação ou experiência;
- O *relatório*, que consiste num documento estruturado que inclui a descrição de um conjunto de características de um tema específico. Podendo também ser utilizado para compilar e sintetizar toda a informação aprendida sobre um tema a partir de várias atividades, tais como leituras, debates, explicações, etc.;
- O *projeto*, que se baseia na proposta e desenho de um trabalho indicando os respectivos procedimentos e calendarização da ação, bem como os objectivos e as hipóteses em estudo e a descrição dos resultados esperados;
- O *caderno de campo*, que se utiliza habitualmente em matérias com uma forte componente prática e com o objectivo de recolher dados durante a mesma, sendo mais descritivo e analítico que um diário;
- O *diário*, ligado à observação e tal como o caderno de campo, utiliza-se em matérias com uma forte componente prática, embora tenha um carácter mais pessoal, reflexivo e vivencial que o anterior. Está frequentemente associado a práticas profissionais em que o relacionamento com outras pessoas é essencial (medicina, educação, psicologia, etc.);
- O *portfólio* caracteriza-se por englobar, de modo devidamente identificado, os registos e informações baseadas nas atividades de aprendizagem realizadas pelo aluno durante um período de tempo específico, permitindo acompanhar o seu desenvolvimento ao longo do mesmo.

De acordo com Castejón Oliva et al. (2009) alguns dos instrumentos habituais com predomínio da expressão oral são:

- O *debate*, que se define pela discussão entre pelo menos dois grupos de alunos sobre pontos de vista distintos, a partir da qual, cada grupo faz um conjunto de questões através do porta-voz, que são analisadas pelo outro grupo e respondidas pelo seu porta-voz;
- O *grupo de discussão*, que se caracteriza pelo debate sobre um tema específico, entre os alunos que compõem um único grupo;

- A *mesa redonda*, que se singulariza pela breve exposição inicial de cada aluno sobre um tema, suscitando questões, comentários e/ou sugestões das restantes pessoas;
- A *comunicação*, que embora esteja associada ao trabalho escrito, diz respeito à divulgação do desenvolvimento do trabalho em causa e posterior discussão com o público;

Os autores distinguem alguns instrumentos com predomínio de expressão prática e diretamente implicados na avaliação formativa:

- É o caso da *demonstração, representação ou execução*, que se caracteriza pelas ações, procedimentos ou comportamentos referentes a determinados conteúdos ou atitudes e ainda pela realização de várias produções, tais como, protótipos, maquetas, programas informáticos, moldes, obras plásticas, etc., dependendo da área científica e matérias em estudo;
- Também a *simulação*, que permite que através das condições e dos meios considerados adequados, o aluno seja colocado perante uma situação semelhante à realidade, a partir da qual demonstra os conhecimentos e as competências necessárias para ultrapassar os obstáculos e resolver os problemas que surgem;
- A *investigação*, uma vez que se caracteriza por encontrar, seleccionar e recolher material ou informação útil para outro tipo de trabalhos;
- E ainda as *práticas supervisionadas*, que se fazem habitualmente e são características no âmbito da formação (e.g. professores, medicina, enfermagem).

5. Concepções dos alunos e dos professores sobre a avaliação das aprendizagens

Com base nalgumas investigações, Ureña Ortín et al. (2009) expõem algumas concepções dos alunos sobre a avaliação, nomeadamente o facto de a maioria da população estudantil considerar estes novos processos e práticas de avaliação mais justos e menos ameaçadores que os exames tradicionais, incentivando uma cultura de participação e colaboração onde o erro e a dúvida são aceitáveis. A diversidade de instrumentos e actividades implementada no âmbito da avaliação também é encarada de forma positiva pelos alunos, no entanto, apesar de se pretender estabelecer um processo formativo, a classificação continua a ser um factor de grande preocupação e importância para os alunos.

Segundo os autores, as características dos professores e a forma como interagem com os alunos constituem outra questão no modo como estes participam nas aulas e expõem as suas dúvidas e pontos de vista alternativos. Quanto mais receptivo é o professor maior é a probabilidade de participação ativa por parte dos alunos.

A autoavaliação e a avaliação entre pares são considerados processos que favorecem a comunicação com o professor e com os colegas, tornando a aprendizagem mais eficaz, uma vez que lhes permite reconhecer os seus erros e reorientar o trabalho de forma mais ativa. No entanto, os alunos destacam a sua complexidade, o conseqüente aumento de trabalho e a responsabilidade acrescida como inconvenientes, além de que o facto de não estarem habituados a este tipo de avaliação e o desconhecimento das suas características perpetua a sua preocupação em demonstrar o trabalho realizado em vez do que realmente aprendem (Brew, 2003; Lapaham & Webster, 2003; Ureña Ortín et al., 2009).

A maioria dos estudantes prefere uma avaliação justa, que lhes implique uma carga de trabalho razoável e que se relacione com o mundo real e o exercício da profissão (Cervilla Garzón, 2010; Lombardi, 2008; McDowell & Sambell, 2003). No entanto, a avaliação é vista frequentemente como um obstáculo a superar, o que é reforçado pelo desconhecimento dos critérios que a regulam, tendo em conta que muitas vezes os professores não debatem, partilham ou esclarecem os mesmos (Ureña Ortín et al., 2009).

Apesar das inúmeras vantagens associadas à avaliação formativa, existem algumas dificuldades na sua implementação, tais como o facto das instituições de ensino superior terem de lidar com um grande número de alunos, a partir do qual a utilização exclusiva da avaliação sumativa se apresenta como o método mais fácil de lidar com a avaliação (Castejón Oliva et al., 2009; Cepillo Galvín, 2010; Lombardi, 2008), assim como as restrições de tempo dos docentes, que têm diversas responsabilidades além da atividade lectiva, dificultando o desenvolvimento e a implementação de processos de avaliação devidamente orientados para a aprendizagem (Lombardi, 2008).

No âmbito do projeto Avena, a partir dos dados relativos ao questionário sobre as práticas e perspectivas de avaliação, ensino e aprendizagens no ensino superior, com base nas práticas e experiências pedagógicas dos intervenientes, tentaremos conhecer as concepções sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos e professores das universidades envolvidas.

No domínio da avaliação, o questionário engloba um conjunto de questões que incidem sobre o modo como se desenvolve a avaliação ao longo do semestre, a frequência com que os professores partilham e debatem com os alunos, os critérios, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação, bem como se recorrem à utilização de diversos instrumentos e atividades no âmbito da sua implementação.

Também são abordadas questões como a consistência da avaliação com o ensino e a aprendizagem e a frequência de situações de autoavaliação e de avaliação entre pares, assim como a preponderância da utilidade meramente classificativa da avaliação ou o seu intuito

orientador para a aprendizagem, através da consciencialização das dificuldades e/ou dos progressos dos alunos.

Procura-se ainda conhecer as concepções sobre eventuais incentivos do professor para a reflexão e análise das aprendizagens realizadas, a existência de oportunidades para esclarecimento de dúvidas e para colocar questões. Finalizando com a perspectiva dos intervenientes sobre a avaliação enquanto processo de administração de testes ou exames destinado à atribuição de classificações, questiona-se se será esta a melhor forma de averiguar e determinar quais os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos.

6. Considerações e reflexões finais

Dadas as exigências da atual sociedade do conhecimento, a utilização da avaliação formativa facilita o desenvolvimento da capacidade de análise crítica reflexiva e autocrítica, aumentando a responsabilidade e a autonomia, de modo a proporcionar o desenvolvimento de estratégias essenciais para uma aprendizagem constante ao longo da vida (Cepillo Galvín, 2010; Corral García, 2010; López Pastor, 2009a).

A mudança de paradigma inerente ao Processo de Bolonha, associada ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico enquanto objectivos do ensino superior, assim como as exigências do mercado de trabalho são factores preponderantes para a emergência dos novos processos e práticas de avaliação de carácter formativo neste nível de ensino (Race, 2003; Lombardi, 2008).

Neste sentido, e de acordo com a revisão da literatura, assiste-se a uma maior aposta na avaliação formativa, na utilização do *feedback*, na autoavaliação e avaliação entre pares, modalidades de avaliação que reclamam uma maior diversidade de instrumentos que lhes sirvam de suporte.

No entanto, tendo em conta que os novos desenvolvimentos nas práticas da avaliação poderão enfrentar dificuldades, interessa compreender de que modo na percepção dos professores e estudantes persistem as práticas que se confinam a uma avaliação predominantemente sumativa, baseada na aplicação de testes escritos, sem explorar o seu potencial formativo, ou, pelo contrário, estão atualmente a emergir práticas e métodos de avaliação alternativos.

Referências

Barreira, Carlos (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 3-33.

- Brew, Ángela (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 179-189). Madrid: Narcea.
- Brown, Sally (2003). Estrategias institucionales en evaluación. In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 23-33). Madrid: Narcea.
- Camerino, Oleguer (2009). Evaluación formativa y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 127-141). Madrid: Narcea.
- Castejón Oliva, Javier, Capllonch Bujosa, Marta, González Fernández, Natalia & López Pastor, Víctor (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-91). Madrid: Narcea.
- Cepillo Galvín, Miguel (2010). Aprendizaje basado en problemas (APB). In M.ª Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 31-36). Madrid: Narcea.
- Cervilla Garzón, M.ª Dolores (2010). Elaboración de supuestos prácticos. In M.ª Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 53-60). Madrid: Narcea.
- Corral García, Eduardo (2010). La combinación de las distintas técnicas de evaluación: Las pruebas de progreso. In M.ª Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 95-99). Madrid: Narcea.
- Delgado García, Ana M., Borge Bravo, Rosa, García Albero, Jordi, Oliver Cuello, Rafael & Salomón Sancho, Lourdes (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Retirado em Março 8, 2012 de <http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/competencias%20evaluacion%20eees-MEC.pdf>
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Gedye, Sharon (2010). *Formative assessment and feedback: A review*. Retirado em Março 8, 2012 de <http://www.gees.ac.uk/planet/p23/Gedye.pdf>
- Hadji, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Jordan, Shirley (2003). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros. In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 191-201). Madrid: Narcea.
- Lapaham, Andy & Webster, Ray (2003). Evaluación realizada por los compañeros: Motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro. In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 203-210). Madrid: Narcea.
- Lombardi, Marilyn (2008). *Making the grade: The role of assessment in authentic learning*. Retirado em Março 8, 2012 de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3019.pdf>
- López, M^a Del Carmen (2007). Evaluar en la universidad y en el marco del espacio europeo de educación superior. In M^a López (coord.) *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior* (pp. 11-27). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- López Pastor, Víctor (2009a). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López Pastor, Víctor (2009b). Una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 93-103). Madrid: Narcea.
- McDowell, Liz & Sambell, Kay (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 91-103). Madrid: Narcea.
- Nicol, David & Macfarlane-Dick, Debra (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, David & Macfarlane-Dick, Debra (2009). *Rethinking formative assessment in Higher Education: A theoretical model and seven principles of good feedback practice*. Retirado em Março 8, 2012 de http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/tla/assessment/web0015_rethinking_for_mative_assessment_in_he.pdf
- Pérez Pueyo, Ángel, Julián Clemente, José & López Pastor, Víctor (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). In Víctor

- López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-43). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Philippe (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, Teresa & Barreira, Carlos (2010). Dilemas e desafios na formação de professores universitários. In A. Neto & M. P. Vaz-Rebello (Eds.), *O ensino superior no Brasil e em Portugal. Perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 103-124). Natal: Editora UFRN.
- Race, Phil (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.
- Riordan, Tim & Loacker, Georgine (2010). Collaborative and systemic assessment of student learning: From principles to practice. In Gordon Joughin (Ed.), *Assessment, learning and judgement in Higher Education* (pp. 175-192). Milton Keynes, UK: Springer.
- Ureña Ortín, Nuria, Valles Rapp, Cristina & Ruiz Lara, Encarna (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-125). Madrid: Narcea.
- Vaz-Rebello, Maria, Pessoa, Teresa & Barreira, Carlos (2010). Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 63-82.
- Zabalza, Miguel (2007) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

8.4.5.

Título:

Aprendizagem no ensino superior: Relações com a prática docente*

Autor/a (es/as):

Borrvalho, António [Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia]

Fialho, Isabel [Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia]

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projecto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

Resumo:

Esta apresentação enquadra-se no Projeto de Investigação Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas e tem como finalidade abordar e analisar questões relativas à aprendizagem dos estudantes e à prática docente no ensino superior, tendo em conta os debates e a investigação em curso nesta área.

Palavras-chave:

Ensino Superior. Avaliação. Aprendizagem. Ensino.

1. Introdução

A Declaração de Bolonha desencadeou vastas reformas nas instituições do ensino superior tanto a nível organizativo como estrutural, com implicações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, ao enfatizarem a tutoria universitária, pois envolvem a personalização desses processos e arrastam a opção por uma via de aprendizagem autónoma e cooperativa por parte dos estudantes. O papel do professor passa a ser o de guia orientador do processo de aprendizagem e facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Zabalza, 2002).

Este paradigma implica que os docentes universitários se desloquem do polo do ensino para o polo da aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar mas, sobretudo, com o fazer aprender. É necessário, por conseguinte, adaptar a organização, a planificação e os métodos de ensino e de avaliação aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos estudantes e aos seus diversos interesses, motivações, capacidades e expectativas. Vários estudos (Albergaria-Almeida *et al.*, 2011; Thomas *et al.*, 2011) indicam que a utilização de métodos de trabalho assentes na mediação, participação e colaboração produzem impactos positivos na aprendizagem com resultados evidentes no rendimento académico. O desenvolvimento destas competências nos estudantes implica novas competências profissionais que obrigam a repensar as políticas de formação dos docentes do ensino superior.

2. Questões organizativas atuais do ensino superior

As universidades têm vindo a sofrer grandes alterações nos últimos vinte e cinco anos muito por força das mudanças sociais e económicas, criando pressões e tensões que não aconteciam no passado de forma tão evidente. A massificação, a heterogeneidade da população discente, novas

culturas de qualidade, mudanças no mundo produtivo e do trabalho, internacionalização dos estudos superiores, novas orientações para a formação, redução de fundos, são alguns dos fatores que se têm repercutido na forma como as instituições de ensino superior organizam os seus recursos e estabelecem a oferta formativa. É neste contexto de transformações que as universidades têm de se reorganizar de forma a ajustar as ofertas formativas às múltiplas exigências do mundo atual, e a renovarem as práticas docentes no sentido da formação de cidadãos capazes de se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes, numa lógica de *educação e formação ao longo da vida*.

As enormes pressões a que estão sujeitas as instituições de ensino superior, nomeadamente a exigência da qualidade das formações que realizam e a crescente competitividade, que não se restringe ao espaço nacional, tendem a impulsionar uma mudança nas políticas educativas. “A situação actual exige que o ensino superior seja repensado no quadro de uma visão estratégica que imprima às instituições maior competitividade perante uma sociedade dominada pela economia do conhecimento” (Simão, 2001, p.109). Na era da pós-modernidade a qualidade afirma-se como um imperativo estratégico para o sucesso competitivo das organizações e a sobrevivência das universidades passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões que definem a sua missão, a investigação e o ensino.

A declaração de Bolonha “representa o empenhamento de diversos países europeus na construção de um espaço comum de ensino superior tendo em vista a qualidade, mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações” (Ponte, 2005). Esta Declaração impõe um novo sentido estratégico ao ensino superior, um novo paradigma da educação que exige mudanças na cultura académica, na conceção da função docente, nas atitudes e práticas dos docentes, trata-se de um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem, os ambientes de aprendizagem e a avaliação das aprendizagens.

A adequação dos antigos planos de estudos à nova estrutura de ciclos vai muito para além da eliminação ou criação de unidades curriculares, está em causa uma profunda reorganização pedagógica no sentido de uma “maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adopção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e processos de avaliação” (Lima, 2006). A Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto que aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior, aponta neste sentido ao estabelecer como um dos parâmetros de avaliação da qualidade o “ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes” (artigo 4.º).

As universidades confrontam-se com a necessidade de garantir uma formação que prepare cidadãos para a participação ativa na vida coletiva e a sua plena integração na sociedade do

conhecimento, realidade bem diferente de quando o ensino superior era essencialmente um ensino de, e para, elites. A adoção do sistema ECTS (European Credit Transfer System), que se focaliza no trabalho de aprendizagem do aluno, induz uma nova forma de organização do ensino centrada no estudante e colocando maior ênfase nos processos de aprendizagem. Assim, exige-se que o ensino “magistro-centrado”, assente numa pedagogia de transmissão de conhecimentos, dê lugar ao ensino “sócio-centrado”, assente numa pedagogia de construção de conhecimentos (Reimão, 2001). Como sublinham Ibarra e Rodríguez (2010) “podemos afirmar que estamos asistiendo a la transición de un paradigma heredado, donde la importancia radicaba en el profesor – que enseña–, a un nuevo paradigma en el que el centro de atención es el alumno, como sujeto activo de su propio aprendizaje, es decir – que aprende –.” (p. 400). Tarefa exigente e complexa num contexto de massificação e heterogeneidade do corpo discente, em que a qualidade do ensino é um imperativo.

Ainda que se viva numa conjuntura económica pouco favorável, não podemos ignorar as taxas de insucesso e de abandono nas universidades, pois constituem um importante indicador da qualidade do ensino. Por conseguinte, a qualidade do ensino é uma questão central nas políticas educativas do ensino superior que, nos últimos anos, tem vindo a ganhar importância, quer pelo impacto social que decorre do insucesso quer como resultado da avaliação dos cursos, fatores que apontam para uma necessidade de rever a política de formação dos docentes do ensino superior, em particular no que se refere à sua formação pedagógica. A este propósito, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002) salienta que a falta de preparação pedagógica dos docentes do ensino superior condiciona a forma como as aulas e os currículos estão organizadas, afetando negativamente o desempenho dos estudantes. Da mesma forma, Boullosa (2005) assume que a qualidade do pessoal docente constitui um dos critérios de garantia interna da qualidade do ensino, sendo

fundamental que os professores possuam conhecimentos e uma compreensão aprofundada sobre a matéria que ensinam, que disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria actuação. (p.51)

A «pós-modernidade» impõe reflexividade e realismo pedagógico, alicerçado em conhecimentos devidamente contextualizados na sociedade atual. Assim, torna-se fundamental que as universidades, a bem da promoção de um ensino com qualidade, fomentem a discussão pedagógica e mesmo a discussão didático-metodológica nos seus docentes (Garcia, 2001). Esta questão tem mais de uma década, mas pouco tem mudado, na universidade portuguesa parece continuar a faltar “uma política clara, assumida e mobilizadora da formação do pessoal docente no que à formação pedagógica diz respeito” (Cachapuz, 2001, p. 57). Neste sentido, o “aperfeiçoamento pedagógico” dos docentes do ensino superior deve ser abordado, de forma

inovadora, no quadro institucional da autonomia universitária e na perspectiva da formação permanente, metodologicamente articulada com os resultados da avaliação dos cursos e como instrumento estratégico de mudança (Cachapuz, 2001).

Enquanto a função docente estiver confinada, exclusivamente, à competência científica e não for dado o tempo, a importância e a dedicação exigidas à dimensão didático-pedagógica, não será possível ter um ensino superior de qualidade. Por conseguinte, a sobrevivência das instituições de formação passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões do ensino superior, a investigação e o ensino, “agora” centrado no aluno, sujeito ativo da sua aprendizagem.

3. Pensar o ensino e a avaliação a partir da aprendizagem

Poderemos dizer que o método mais corrente de ensino se tem traduzido na transmissão de conhecimentos e saberes profissionais de um professor que sabe para um aluno que não sabe e não conhece, seguido de uma avaliação que ateste se o estudante está ou não apto. Há muito que se vem contestando este modelo, sendo as palavras de Jacques Delors, em 1996, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, bem elucidativas disso:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (p. 135)

Não serão muitos os professores universitários que assumem que o seu compromisso como docentes seja o de fazer com que os alunos aprendam. Seja porque não desejam assumir tal responsabilidade ou por não se sentirem habilitados para tal, concentram os seus esforços no polo do ensino (Zabalza, 2002). Esta é, na verdade, uma visão reducionista da sua função pois ensino, aprendizagem e avaliação são hoje vistos como integrando um processo complexo em que intervêm muitos fatores e é dependente do contexto, das temáticas lecionadas e das características particulares dos alunos.

A ideia de que as universidades são concebidas como instituições de ensino e não como organizações ou comunidades de aprendizagem tem caracterizado muito do percurso destas ao longo do tempo. Tendo em conta o estado atual do conhecimento psicopedagógico e didático, deixa de fazer sentido desligar os métodos de ensino dos processos postos em marcha para aprender, considerando que a aprendizagem é uma tarefa exclusiva do estudante e em que o docente pouco ou nada pode interferir.

Um modelo centrado na aprendizagem vai focar-se mais nas competências e saberes que os alunos vão adquirindo ao longo do seu processo de formação. Este processo pressupõe metodologias de ensino que não se limitem à mera exposição de conteúdos, mas que passem a valorizar formas de aprendizagem onde o aluno seja chamado a participar, a debater, a colocar em uso o conhecimento em situações e problemas concretos. A avaliação daqui decorrente terá então de ser mais abrangente e diversificada para dar resposta à complexidade e subjetividade.

A aprendizagem é então um processo ativo no qual os alunos constroem o seu próprio conhecimento interagindo com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas, professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente. Neste processo, há evidências consideráveis de que o *feedback* tem uma influência inquestionável que levam a uma melhor compreensão e a resultados de aprendizagem efetivos. O *feedback* constitui um elemento essencial do processo de avaliação pois fomenta a aprendizagem. No entanto, para este *feedback* ser efetivo tem de resultar de experiências de aprendizagem que forneçam evidência capaz de ajuizar sobre qual o passo seguinte que leva a mais aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Black & Harrison, 2004).

A avaliação tem, na verdade, uma influência importante na aprendizagem dos estudantes. No entanto, a experiência dos alunos em situações de avaliação também influencia a abordagem que eles adotam em relação à aprendizagem (futura) (Struyven *et al.*, 2005).

É assim fundamental encarar a avaliação e a aprendizagem como intimamente interrelacionadas, assumindo que a avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem. Neste sentido, Earl (2003) apresenta três abordagens do conceito de avaliação: a avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*), a avaliação *para a* aprendizagem (*assessment for learning*) e a avaliação *como* aprendizagem (*assessment as learning*). De uma forma geral, a avaliação predominante nas escolas, do ensino básico ao superior, é a *avaliação da aprendizagem*, em que a ênfase da avaliação é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente sumativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final do ano ou semestre.

Na *avaliação para a aprendizagem* valoriza-se a vertente formativa, em detrimento da avaliação exclusivamente sumativa. Aposta-se na utilização de instrumentos de avaliação diversificados. Os docentes deveriam utilizar este tipo de avaliação para identificar as dificuldades dos alunos, para procederem a alterações na sua prática e para os orientarem no processo de aprendizagem.

Na *avaliação como aprendizagem* o papel do estudante no processo de aprendizagem e na avaliação é completamente alterado, passando a desempenhar um papel mais ativo e determinante no processo. Docentes e alunos decidem em conjunto quais as aprendizagens que devem ser valorizadas e como estas devem ser organizadas e avaliadas. Os estudantes

envolvem-se, deste modo, ativamente na aprendizagem, construindo as suas atividades através de um processo de crítica constante. A regulação das aprendizagens faz-se através do recurso a capacidades metacognitivas que permitem ao aluno progredir com maior autonomia. A autoavaliação e a avaliação entre pares podem aqui assumir um papel determinante no processo avaliativo (Earl & Katz, 2006).

Mudar a forma como a avaliação é implementada nas instituições escolares tem de passar então por uma valorização da *avaliação para a aprendizagem* e da *avaliação como aprendizagem*. A *avaliação da aprendizagem* tem um papel a desempenhar quando se torna necessário tomar decisões que envolvem julgamentos sumativos ou quando os professores e os alunos têm que ver o resultado cumulativo do trabalho realizado, mas o foco deveria deslocar-se para a avaliação que contribui para a aprendizagem dos estudantes, seja ela projetada para fornecer aos professores informações para modificar e diferenciar as atividades de ensino e aprendizagem (*para a aprendizagem*), seja quando são os estudantes a monitorar a sua própria aprendizagem e a usar esse *feedback* para fazer ajustes, adaptações ou até grandes mudanças na forma de compreender (*como aprendizagem*).

A mudança das práticas avaliativas dos docentes passa necessariamente por uma atitude reflexiva e analítica que induza uma transformação mais profunda e complexa das suas crenças e saberes, modificando o modo como estes percebem e valorizam o ensino e a avaliação. Determinar se os alunos desenvolveram competências específicas requer a triangulação de dados recolhidos a partir de mais de uma fonte, utilizando instrumentos adequados e de preferência em mais de um ponto no tempo (Nygaard & Belluigi, 2011).

Para que estes objetivos sejam atingidos é necessário promover o debate e a reflexão entre os docentes, que permitam a clarificação de áreas problemáticas tais como a definição de critérios de avaliação, a diversificação de estratégias, técnicas e instrumentos, a integração de informação, a atribuição de classificações, a identificação de funções de avaliação, o envolvimento dos estudantes, a distribuição, a frequência e a natureza do *feedback* ou as questões de equidade (Fernandes, 2005).

A qualidade do *feedback* é um fator muito importante pois não se trata de uma mera indicação ao estudante do que ele fez bem ou mal mas o de o orientar em relação ao que fazer a seguir, para que possa melhorar o seu desempenho (William, 2009). A pesquisa sugere que o *feedback* pode ser reforçado pela utilização de instrumentos de avaliação, os quais podem ser grelhas, listas de verificação ou rubricas (Topping, 1998). A avaliação pelos pares é, neste contexto, uma modalidade que pode e deve ser incrementada, tanto mais que esta tende a ser mais precisa quando o seu objetivo declarado é formativo (melhoramento de um trabalho em andamento) em vez de sumativo (atribuindo um grau a um produto acabado). Quando são dados aos alunos

instrumentos de avaliação válidos e fiáveis que orientem o processo, o *feedback* dos colegas pode ser tão ou mais eficaz do que o dos professores (Topping, 1998).

O papel do ensino superior será também o de integrar todos estes fatores, ajudando, inspirando e orientando os alunos no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências que podem ser aplicadas na sua vida futura. O ensino, a aprendizagem e a avaliação dos alunos envolvem processos intra e interpessoais que podem ser afetados por diferentes fatores, sejam eles planeados ou contingentes (Nygaard & Belluigi, 2011).

Organizar o ensino de forma a colocar o estudante como centro do processo de aprendizagem e implementar modelos centrados na compreensão e no desenvolvimento de competências não é fácil, mas esta é uma condição subjacente aos princípios de Bolonha. São, na verdade, várias as investigações que nos indicam que os estudantes universitários continuam a demonstrar uma conceção reprodutiva da aprendizagem, utilizando uma abordagem superficial, caracterizada pela memorização de factos e ideias (Chaleta *et al.*, 2007; Quinn, 2009; Albergaria-Almeida *et al.*, 2011; Yonker, 2011, Fernandes *et al.*, 2012).

Algumas investigações têm permitido concluir, todavia, que alterando os processos de avaliação e de ensino, são possíveis mudanças e melhoria nas aprendizagens dos estudantes, seja através do incremento à autorregulação dos estudantes (Bose & Rengel, 2009), seja apostando na avaliação por pares (McLeod *et al.*, 2009) ou na utilização de meios informáticos que permitem melhor adequação aos diferentes ritmos de aprendizagem e estilos (Moore & Gilmartin, 2010).

Em suma, a educação não é um processo padrão que possa ser implementado de cima para baixo, mas um processo complexo que deve ser continuamente desenvolvido e revisto.

4. Desafios à formação do docente universitário

O principal desafio colocado ao docente universitário é talvez o de dar resposta adequada às reformas ocorridas na educação superior e orientar a sua docência para as aprendizagens. O papel do docente não pode alhear-se da importância do seu papel como formador e do impacto que tem no estudante enquanto aprendente ao longo da vida.

A excelência do ensino e da aprendizagem no ensino superior é cada vez mais uma exigência dos vários setores da sociedade, sendo a competência pedagógica apresentada pelos seus docentes vista como um aspeto central da qualidade dos programas (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008). Ainda assim, a indução de novos docentes universitários é gerida de muitas maneiras diferentes. As abordagens variam de acordo com a forma como é percebida a competência de ensino: como sendo conseguida através da experiência apenas ou necessitando de cursos formais. Na Suécia, por exemplo, a partir de 2002, os docentes universitários, para

obter cargos permanentes, têm de concluir um curso de formação de professores de carácter obrigatório. Esta não é, no entanto, uma situação generalizável, pois não é prática comum em muitos países. Rieg & Wilson (2009) referem, nesse sentido, que os novos docentes universitários americanos são frequentemente contratados sem qualquer experiência de ensino anterior ou formação pedagógica. Nos EUA existem, no entanto, programas de formação para professores principiantes, mas sem carácter obrigatório, o mesmo sucedendo no caso da Holanda. Portugal, Grécia e Itália não dispõem de quaisquer planos de apoio específicos para estes docentes (Perales *et al.*, 2002). Mas a profissão docente requer, de facto, uma sólida formação não apenas a nível dos conteúdos científicos próprios das unidades curriculares que os docentes lecionam, mas também a nível da sua didática. A convicção de que a formação deve ter esta dupla qualificação científica e pedagógica continua muito mais presente na teoria do que nas políticas ativas universitárias.

Um ensino mais centrado na aprendizagem dará necessariamente, segundo Zabalza (2002), mais importância às metodologias de ensino e de comunicação, à necessidade de ajustar a amplitude dos conteúdos às condições de tempo disponível, à atenção do tamanho das turmas e às características dos estudantes em formação. A incorporação das novas tecnologias, por seu lado, permite um maior acesso dos estudantes à autoaprendizagem, deixando aos docentes um espaço maior para atuarem como guias e facilitadores das suas aprendizagens. Como dizem Mansilla e Gardner (2008), a aprendizagem dos conteúdos pode aumentar temporariamente a informação de base dos estudantes, mas deixa-os mal preparados para lidar com a novidade. A revolução da informação e a omnipresença da *internet* diminuíram o valor da informação e valorizaram o saber pensar com a informação e em situações novas.

As universidades enquanto instituições devem por isso potenciar a formação do seu corpo docente, não deixando essa dimensão ao livre arbítrio. Como Nóvoa (2002, p. 23) afirma: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Nesta perspetiva, a formação profissional pode melhorar a qualidade do ensino através da pesquisa, reflexão e novos debates. A ideia de um profissional reflexivo, desde os trabalhos de Schön, ganhou um significado que rompe com o preconceito de que a prática só por si gera conhecimento, para considerar que só quando se analisa, avalia e reajusta a prática se pode tornar competente (Zabalza, 2002).

A formação do docente universitário implica, na verdade, uma combinação de esforços e de compromissos entre a instituição e os seus profissionais. Para se desenvolver a prática descrita consideramos, como Zabalza (2002, p. 178-179), que os pontos em concreto em que essa formação deve incidir deverão ser os seguintes:

1. Discutir planos de formação para a docência que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para o seu desenvolvimento.
2. Criar e apoiar uma estrutura institucional encarregada de dinamizar esse plano de formação e de supervisionar e avaliar o seu desenvolvimento. Esta estrutura deveria incluir especialistas da área científica e pedagógica, de forma a dar credibilidade à oferta formativa.
3. Estabelecer mecanismos de *feedback* sobre o funcionamento do ensino e do sistema universitário no seu conjunto.
4. Reconhecer a acreditação em docência e os méritos docentes como critérios de promoção profissional. Este reconhecimento pode ser colocado como exigência para aceder ao corpo de professores.

Um conjunto de medidas como este poderia ter efeitos positivos e contrariar o insucesso dos alunos e criar uma cultura de formação capaz de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas universidades. Este é um desafio ao qual é necessário responder, pois, como afirma Mintzberg (1995), numa organização profissional, como são as universidades, a mudança só é possível através de um lento processo de mudança dos próprios docentes.

Referências

- Albergaria-Almeida, Patrícia, Teixeira-Dias, José, Martinho, Mariana, & Balasooriya, Chinthaka (2011). The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. *Research Papers in Education*, 26(2), 149-169.
- Black, Paul, & Harrison, Christine (2004). *Science inside the black box. Assessment for learning in the science classroom*. Londres: King's College London Department of Education and Professional Studies.
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. Londres: King's College London School of Education.
- Bose, Jayakumar, & Rengel, Zed (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *Education*, 6(12), 29-35.
- Boullosa, Alfredo Pérez (2005). Garantía de calidad en la enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Integración Europea*, n.º 2. Retirado em Março 29, 2012 de <http://www.cuadernosie.info>
- Cachapuz, António (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes. In Cassiano Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores no ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.
- Chaleta, Maria Elisa, Grácio, Maria Luísa, & Rosário, Pedro (2007). Aprendizagem no ensino superior – a relação entre a cognição, os sentimentos e a motivação dos estudantes. In Vítor Trindade, Nazaré Trindade & Adelinda Candeias (Orgs.), *A unicidade do conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior*. Retirado em Abril 23, 2004 de http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?_NOT_20020114_2434
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Dias, José (2001). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. In Cassiano Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores no ensino superior* (pp. 63-72). Lisboa: Edições Colibri.
- Earl, Lorna (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. California: Corwin Press.
- Earl, Lorna, & Katz, Steven (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning and assessment of learning*. Western

- Northern Canadian Protocol Assessment Document. Retirado em Março, 23, 2012 de: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/rethinking_assess_mb.pdf
- Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, Domingos, Borralho, António, Vale, Isabel, Mendonça, Vitoriano, Gaspar, Andreia, Fidalgo, Cláudia (2012). *Uma Avaliação dos Processos de Aprendizagem, Ensino e Avaliação Numa Escola Superior de Enfermagem*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Garcia, Rui (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1) 33-43.
- Lambert, Cath (2009). Pedagogies of participation in higher education: a case for research-based learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(3), 295-309.
- Lima, Licínio (2006). Bolonha à Portuguesa? *A Página da Educação*, ano XV, 160, 9. Retirado em Março 29, 2012 de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11827&mid=2>
- Lindberg-Sand, Asa, & Sonesson, Anders (2008). Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden: Development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 123-139.
- Mansilla, Veronica, & Gardner, Howard (2008). Disciplining the mind. *Educational Leadership*, 65(5), 14-19. Retirado em Março 10, 2012 de: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb08/vol65/num05/Disciplining-the-Mind.aspx>
- McLeod, Stephen, Brown, Gavin, McDaniels, Preselfannie, & Sledge, Lawrence (2009). Improving writing with a PAL: harnessing the power of peer assisted. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 488-502.
- Mintzberg, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: D. Quixote.
- Moore, Niahm & Gilmartin, Mary (2010). Teaching for better learning: a blended learning pilot project with first-year geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(3), 327-344.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nygaard, Claus, & Belluigi, Dina (2011). A proposed methodology for contextualised evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 657-671.

- Perales, M^a Jesús, Sánchez, Purificación, & Chiva, Inmaculada (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8(1), 49-69. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm
- Ponte, João (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In José Serralheiro (Org.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Quinn, Frances (2009). Learning in First-Year Biology: Approaches of Distance and On-Campus Students. *Research in Science Education*, 41, 99–121.
- Rieg, Sue, & Wilson, Barbara (2009). An investigation of the instructional pedagogy and assessment strategies used by teacher educators in two universities within a state system of higher education. *Education*, 130(2), 277-294.
- Simão, José Veiga (2001). À procura da qualidade e da excelência no ensino superior. In Cassiano Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores no ensino superior* (pp. 105-109). Lisboa: Edições Colibri.
- Struyven, Katrien, Dochy, Filip, & Janssens, Steven (2005). Students’ perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Thomas, Alik, Saroyan, Alenoush, & Dauphinee, W. Dale (2011). Evidence-based practice: a review of theoretical assumptions and effectiveness of teaching and assessment interventions in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 16, 253–276.
- Topping, Keith (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- William, Dylan (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* Londres: Institute of Education, Universidade de Londres.
- Yonker, Julie (2011). The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 673–686.
- Zabalza, Miguel (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

8.4.6.

Título:

Aprendizagem, ensino e avaliação da aprendizagem no ensino superior: Teses e dissertações defendidas em Portugal (2006-2011)*

Autor/a (es/as):

Rodrigues, Pedro [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Nunes, Cely [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Devesa, Isaura [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Fera, Raquel [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Resumo:

Em Portugal a investigação sobre o ensino superior é relativamente recente e teve como um dos seus campos principais a problemática do insucesso escolar e da adaptação dos estudantes ao ensino superior. Só mais recentemente as práticas de ensino e de avaliação, em relação com a aprendizagem, começaram a granjear o interesse da comunidade científica e a ser objeto de estudo, com expressão em teses e dissertações, o que motiva a investigar o que se tem produzido neste âmbito.

Esta comunicação baseia-se numa revisão da literatura de teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2011 em Portugal. Privilegiou-se a pesquisa *online* realizada a partir do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e a aquisição de publicações em suporte de papel em Bibliotecas das Universidades. Após uma consulta dos títulos e resumos, selecionaram-se trabalhos alinhados com os eixos aprendizagem, ensino e avaliação das aprendizagens e procedeu-se à elaboração de fichas de leitura em função das seguintes rubricas: palavras-chave; área de estudos; ênfase do estudo; natureza do estudo; problema e questões de investigação e/ou objetivos; principais ideias, conceitos, teorias, ou teses discutidas; metodologia; participantes; e principais resultados/conclusões. Foram analisadas até ao momento 20 teses e dissertações. O levantamento, análise e divulgação das investigações realizadas no âmbito de teses e dissertações defendidas em Portugal revela-se um fator importante para a consolidação do campo científico da aprendizagem, ensino e avaliação das aprendizagens no ensino superior, o que muito ajudará a fundamentar teoricamente a investigação em curso, propulsora deste Simpósio.

Palavras-chave:

Ensino Superior, Ensino, Aprendizagens, Avaliação das Aprendizagens.

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projecto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

1. Introdução

Em Portugal a investigação sobre o ensino superior é relativamente recente e teve como um dos seus campos principais a problemática do insucesso escolar e da adaptação dos estudantes ao ensino superior (Tavares et al. 2004). Só mais recentemente as práticas de ensino e de avaliação, em relação com a aprendizagem, começaram a granjear o interesse da comunidade científica e a ser objeto de estudo, com expressão em teses e dissertações, o que motiva a investigar o que se tem produzido neste âmbito nos últimos tempos. O levantamento, análise e divulgação das investigações realizadas no quadro de teses e dissertações defendidas em Portugal revela-se um fator importante para a demarcação e consolidação do campo científico da aprendizagem, ensino e avaliação das aprendizagens no ensino superior, o que muito ajudará a fundamentar teoricamente a investigação em curso, propulsora deste Simpósio.

2. Metodologia

Do ponto de vista metodológico, esta comunicação baseia-se numa revisão da literatura de teses de doutoramento e dissertações de mestrado defendidas entre 2006 e 2011 em Portugal.

Privilegiou-se a pesquisa on-line realizada a partir do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e a aquisição de publicações em suporte de papel em Bibliotecas das Universidades. A palavra-chave foi Ensino Superior/Universitário. Após uma consulta dos títulos e resumos, selecionaram-se aquelas alinhadas com os eixos aprendizagem, ensino e avaliação das aprendizagens e procedeu-se à elaboração de fichas de leitura em função das seguintes rubricas: palavras-chave; área de estudos; ênfase do estudo; natureza do estudo; problema e questões de investigação e/ou objetivos; principais ideias, conceitos, teorias, ou teses discutidas; metodologia; participantes; e principais resultados/conclusões. Foram selecionadas e analisadas, até ao momento, 20 obras: 8 teses de doutoramento (Almeida, 2007; Campos, 2007; Fernandes, 2010; Marques, 2007; Oliveira, 2009; Pereira, 2006; Ribeiro, 2005; Silva, 2006) e 12 dissertações de mestrado (Clérigo, 2008; Dias, 2006; Duarte, 2010; Ferreira, 2008; Luz, 2011; Miguéis, 2008; Morais, 2005; Moreira, 2006; Pereira, 2008; Santos, 2008; Tavares, 2008; Vicente, 2007). Duas têm a data de 2005, mas aparecem indexadas a 2006 nos repositórios das bibliotecas, provavelmente por terem sido defendidas já nesse ano.

Se bem que a produção científica nacional não se restrinja a teses e dissertações, que costumam integrar a chamada literatura cinzenta (quando não publicadas), este tipo de produção é, sem dúvida, um indicador importante do desenvolvimento da investigação em qualquer domínio, até na medida em que está associado à formação e renovação das gerações de investigadores, podendo derivar também de projetos mais amplos e inserir-se em redes de equipas de investigação. Enquanto produto desses projetos, que também se traduzem, depois, noutra tipo

de publicações, elas revelam o grau de investimento investigativo em cada domínio e contribuem para as acumulações e reprodução do saber a eles respeitante. De facto, como sublinha Ludke (2001), o pesquisador em formação pode coordenar uma pesquisa sob a supervisão de um pesquisador mais experiente e, como refere Gamboa (1996), após uma romaria de requisitos pode acabar a elevar-se à categoria de doutor

Fazer um balanço desta produção, mesmo num período relativamente curto, é relevante para perceber as tendências epistemológicas e metodológicas neste campo científico e contribuir para a configuração do estado da arte (nos termos de Brzezinski, 2006), ou para o mapeamento (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010) e para a sistematização do conhecimento neste domínio de investigação, ajudando a projetar o seu desenvolvimento futuro.

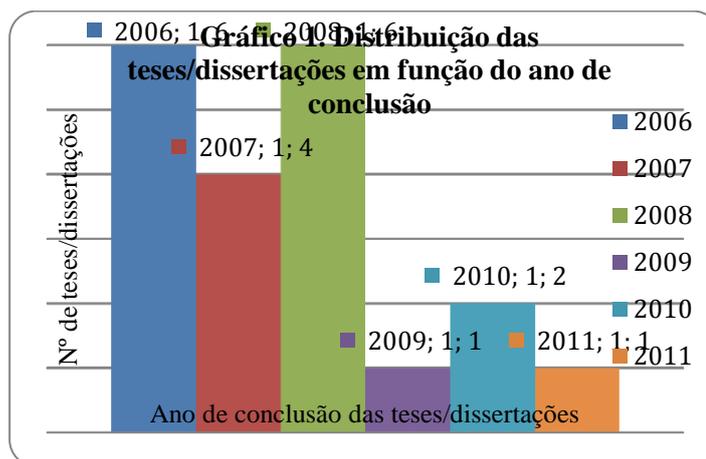
Estes fundamentos conduzem à formulação da seguinte questão norteadora desta análise e comunicação: qual a configuração epistemológica e metodológica das investigações sobre aprendizagem, ensino e avaliação das aprendizagens no ensino superior desenvolvidas no âmbito de teses e dissertações defendidas nas instituições do ensino superior português no período de 2006 a 2011?

A resposta a esta questão passa, por exemplo, pela identificação das instituições onde foram produzidas, do seu objeto de pesquisa, metodologia, resultados e conclusões, conteúdos privilegiados, emergentes e silenciados, isto é, das tendências investigativas neste contexto.

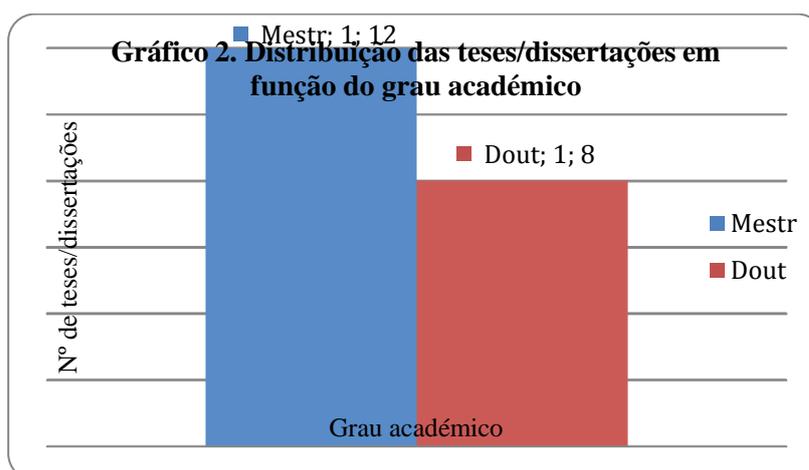
Em qualquer caso, não poderá deixar de se ter presente que a educação, como arena investigativa, se revela um campo científico inconcluso, móvel, incerto, instável, conflituoso, mestiço, onde circulam diferentes saberes e que se modifica pela ação que o sujeito estabelece com o objeto e vice-versa (Charlot, 2006). Esta complexidade, em certa medida nubla a definição clara do seu estatuto científico. Esta compreensão afasta-nos da ilusão de simplicidade metodológica no campo da educação, como já advertia Kincheloe (1997). Ludke (1995), sublinha, ainda, que o campo da educação é complexo, sobretudo, por ser um campo de confluência de aplicação de várias disciplinas paralelas, daí se derivando problemas de cunho epistemológico, que dificultam a visualização clara do seu estatuto científico, quando comparados ao de outras áreas. Esta compreensão induz, igualmente, a analisar como as investigações no campo educacional e, mais especificamente, no ensino superior são pensadas, desenvolvidas, tratadas e abordadas.

3. O que revelam, então, as dissertações e teses sobre ensino, aprendizagem e avaliação das aprendizagens no ensino superior produzidas em Portugal no período de 2006 a 2011?

Em primeiro lugar, verifica-se um decréscimo de trabalhos desta natureza concluídos a partir de 2008 (Gráfico 1), o que levanta a questão da sustentabilidade do investimento na investigação neste domínio, que já de si não parece muito elevado (com uma média inferior a 4 por ano).

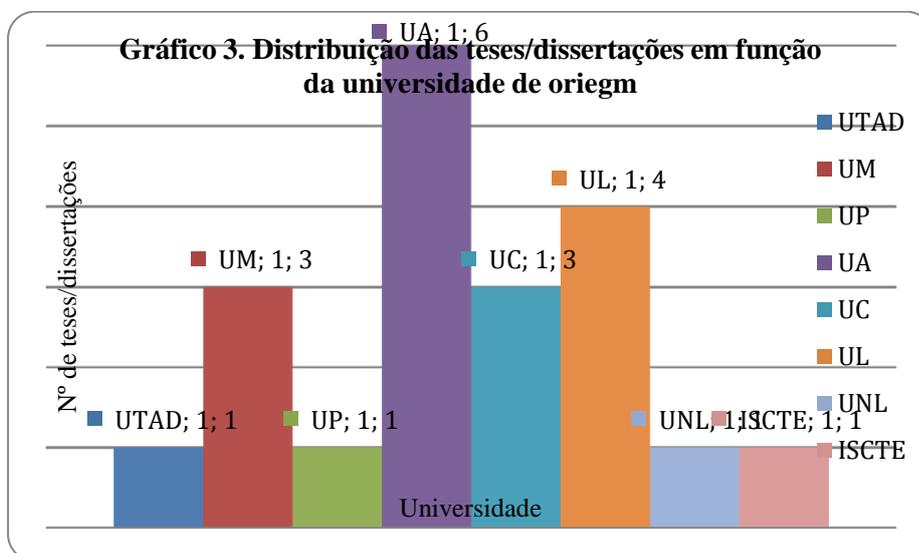


No entanto regista-se um número relativamente elevado de doutoramentos, face aos trabalhos de mestrado (Gráfico 2), o que pode indiciar um esforço de investimento e de aprofundamento neste campo.

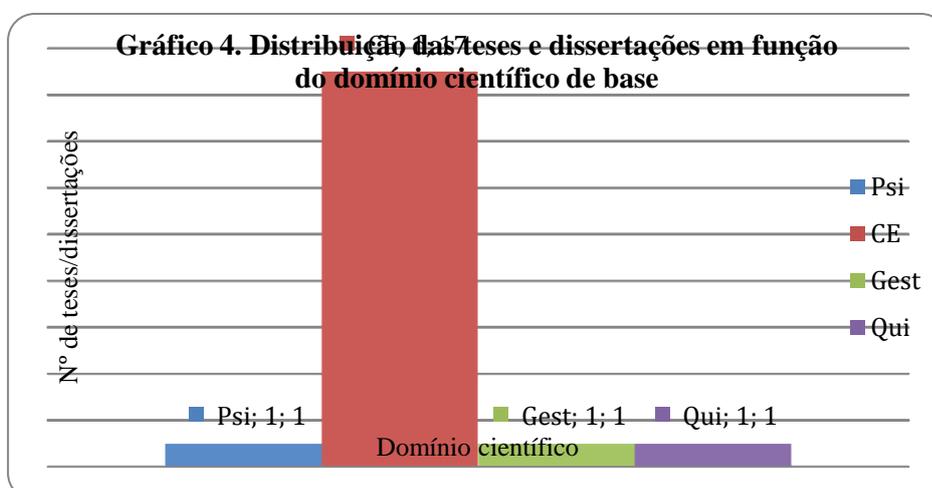


Além disso, é de destacar que todas elas foram produzidas em instituições universitárias públicas (Gráfico 3), e apenas em metade daquelas que integram o diretório RCAAP, não sendo identificadas nenhuma produzida nos Institutos Politécnicos. Neste particular, destaca-se a

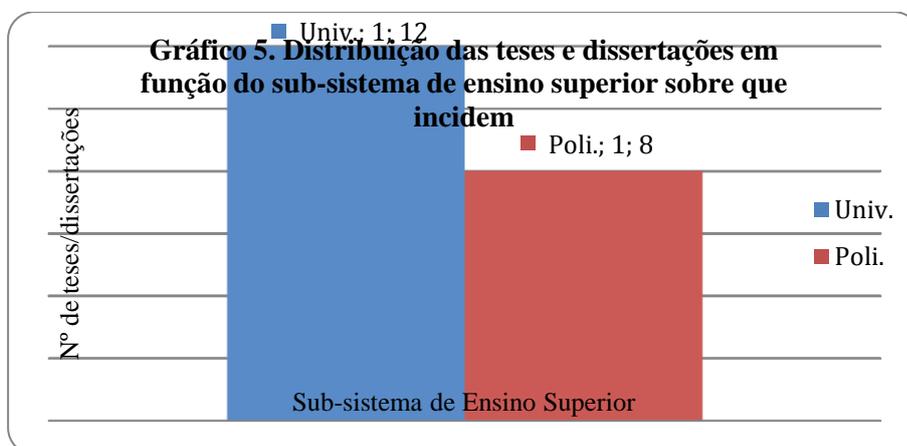
Universidade de Aveiro (UA) como o principal polo de investigação nesta área (com uma média de uma tese/dissertação por ano neste período).



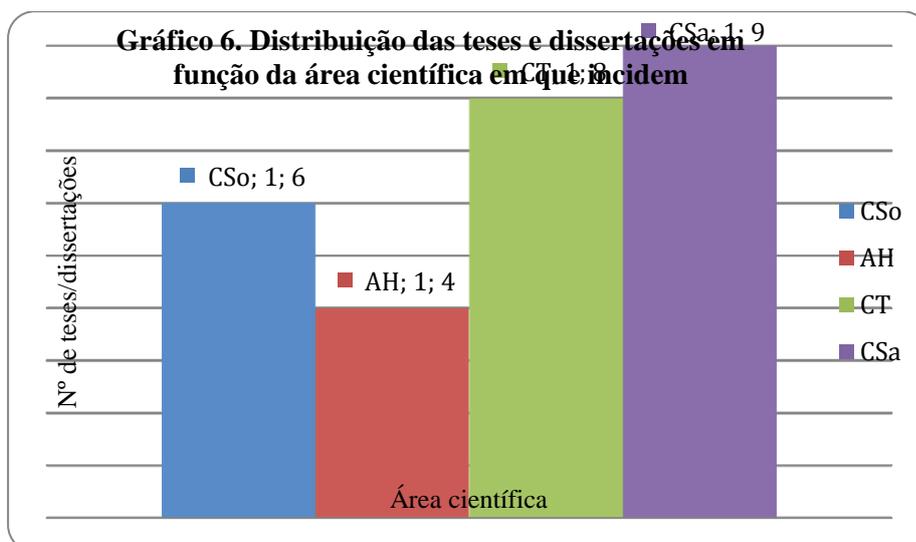
Por outro lado, verifica-se que a grande maioria das teses/dissertações são em Ciências de Educação (onde incluímos a Psicologia da Educação e as Didáticas), afirmando-se as unidades orgânicas de Educação e Ciências de Educação como as promotoras quase exclusivas da produção de investigação deste tipo nesta área (durante o período 2006-2011). De facto, registam-se apenas um trabalho em cada uma das restantes categorias identificadas (Departamento de Química, Escola de Gestão, ou Faculdade de Psicologia). Pode, assim, concluir-se que estamos perante um sinal da afirmação das Ciências da Educação no plano da investigação e da formação pós-graduada neste domínio em Portugal.

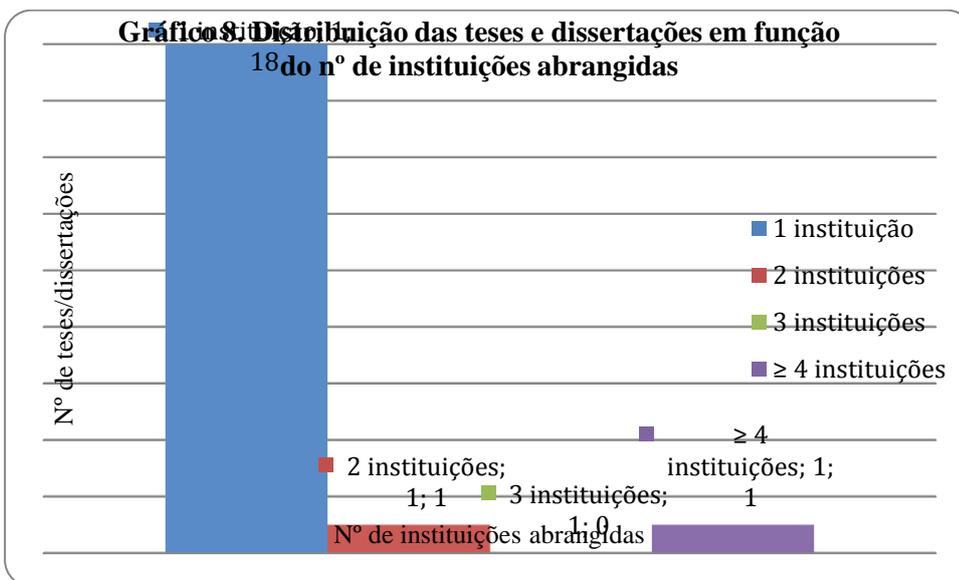
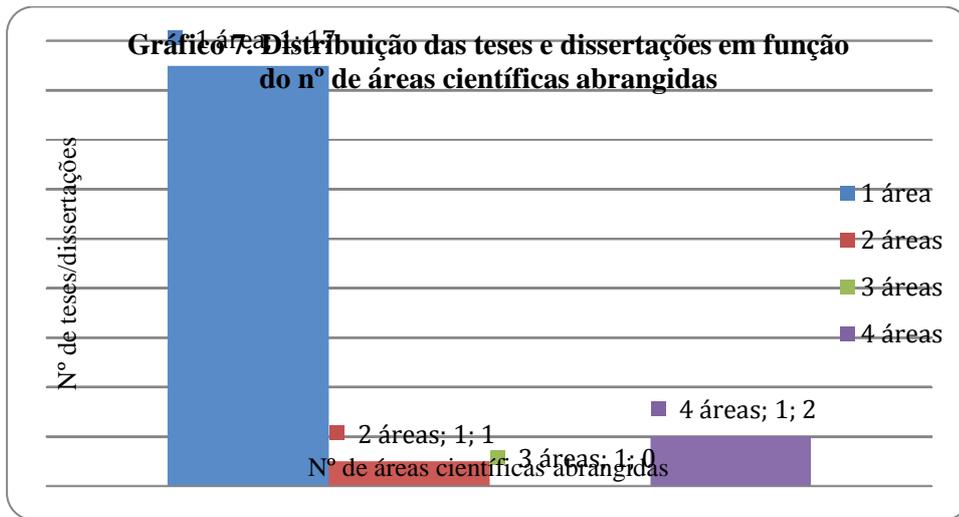


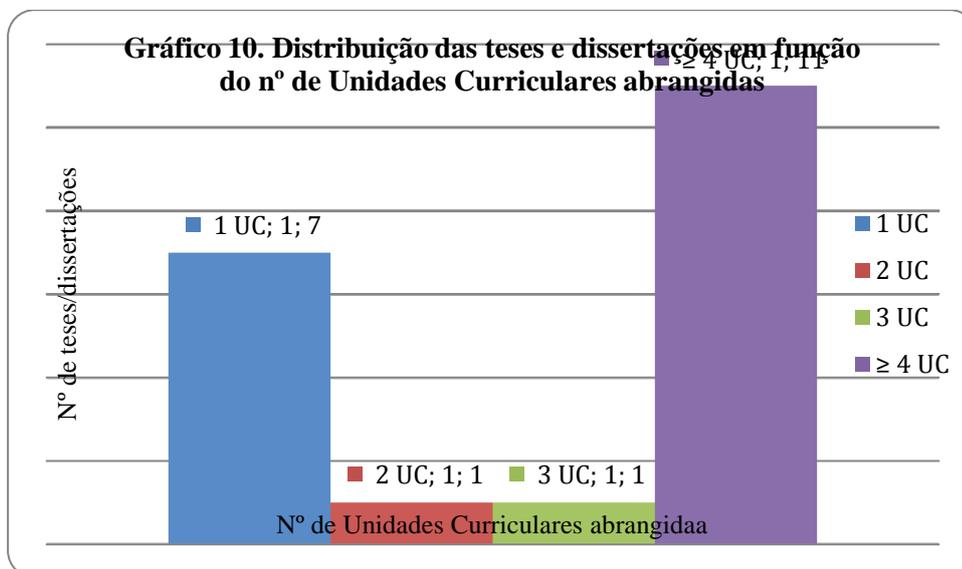
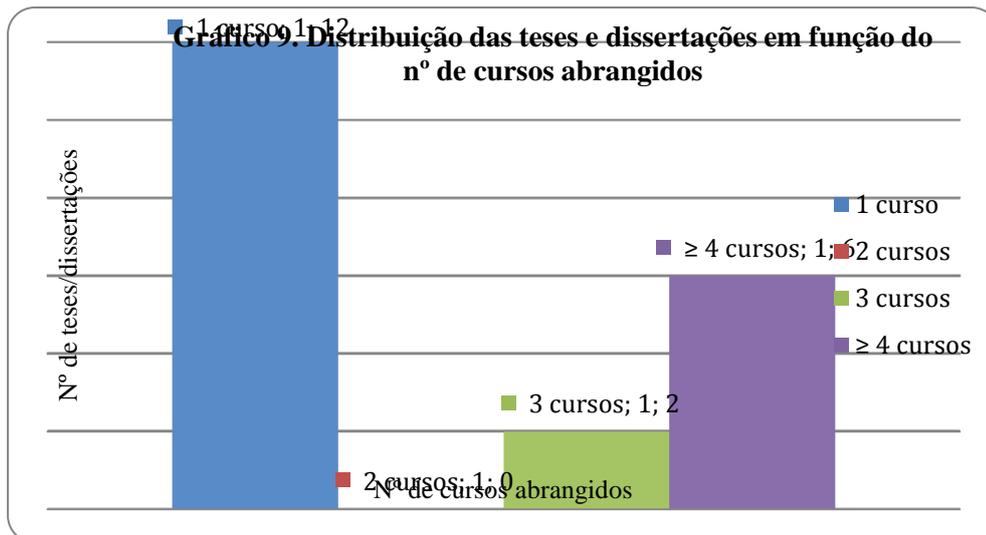
Nota-se, por sua vez, um razoável equilíbrio entre o ensino universitário e o politécnico no que se refere ao campo de incidência dos estudos de mestrado e doutoramento (Gráfico 5).



Regista-se uma maior incidência de estudos na área das Ciências e Tecnologias (CT) e Ciências da Saúde (Csa) do que nas de Ciências Sociais (Cso) ou Artes e Humanidades (AH), como se pode observar no Gráfico 6. Note-se que o somatório é superior a 20 porque há estudos que abrangem mais do que uma área científica. Contudo, a maior parte dos estudos abrange apenas uma área científica (Gráfico 7), uma instituição, universidade/politécnico (Gráfico 8) e um curso (Gráfico 9), embora possam abranger um certo número de Unidades Curriculares (Gráfico 10).



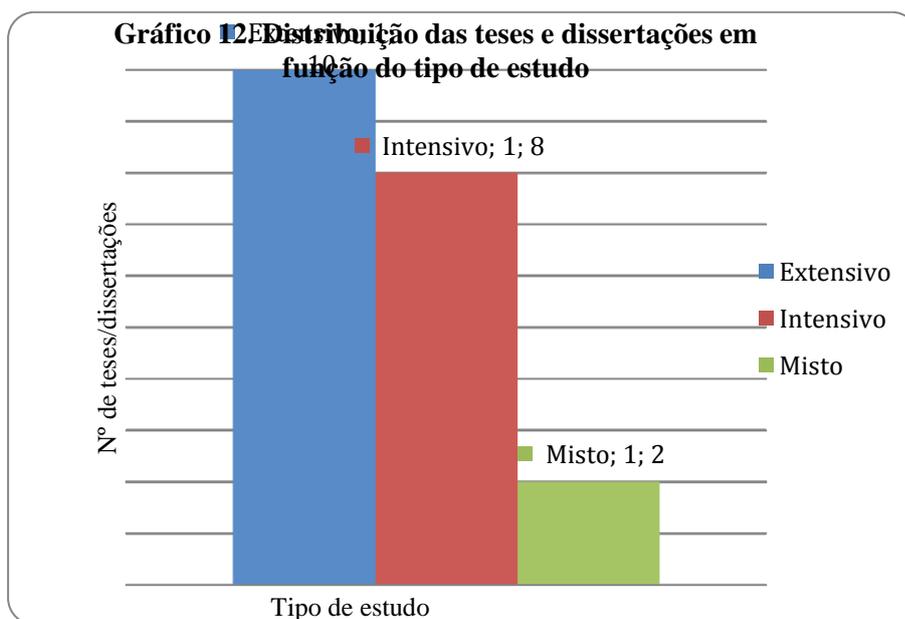
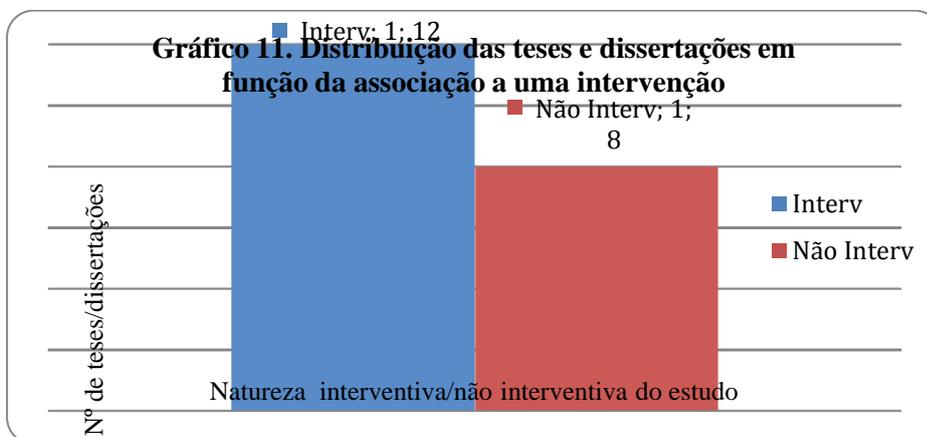


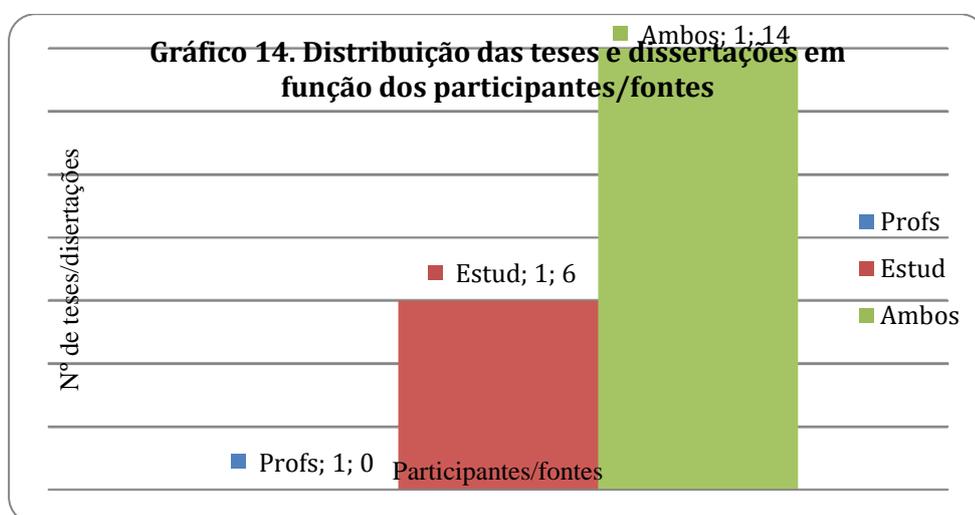
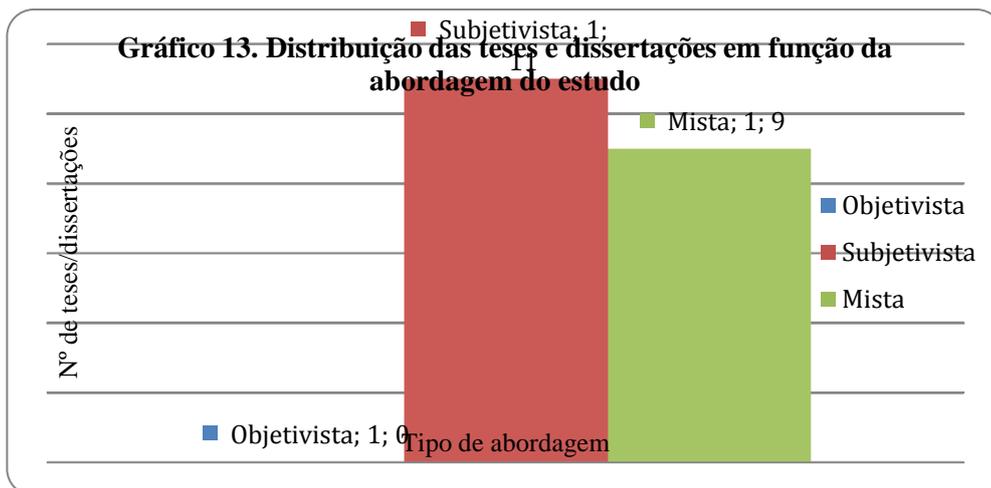


Isto significa, provavelmente, que as investigações se conduzem mais individualmente do que em grupos ou redes de investigação, até porque se identificam poucas investigações interligadas no plano das problemáticas, metodologias e quadros teóricos.

Do ponto de vista metodológico, regista-se uma maior predominância de estudos naturalistas, ou não interventivos, embora se registre um certo nº de estudos em que existe uma intervenção por parte do investigador (Gráfico 11), sendo estes dominantes no âmbito das teses de doutoramento, indiciando uma certa capacidade de intervenção dos investigadores nesse domínio (porventura o seu terreno de trabalho) e uma procura de inovação e melhoria da situação.

Por outro lado, parece existir um certo equilíbrio entre estudos quantitativos, ou, melhor, extensivos, e estudos qualitativos, ou intensivos, observando-se menos estudos mistos, que procurem conjugar os dois tipos de investigação e de conhecimento (Gráfico 12). Observa-se ainda uma tendência para estudos subjetivistas, que se centrem numa abordagem das perceções e perspetivas dos sujeitos (Gráfico 13), que parece ter um papel também muito relevante nos estudos mistos, que as complementam com registos oficiais e documentais, ou com a observação, que, frequentemente, não parece receber um grande destaque no plano das análises. De resto, há um certo nº de estudos centrados apenas nos estudantes, mas a maioria recorre também aos docentes (Gráfico 14). É residual o número de estudos que abrangem, ainda, coordenadores ou responsáveis de gestão.

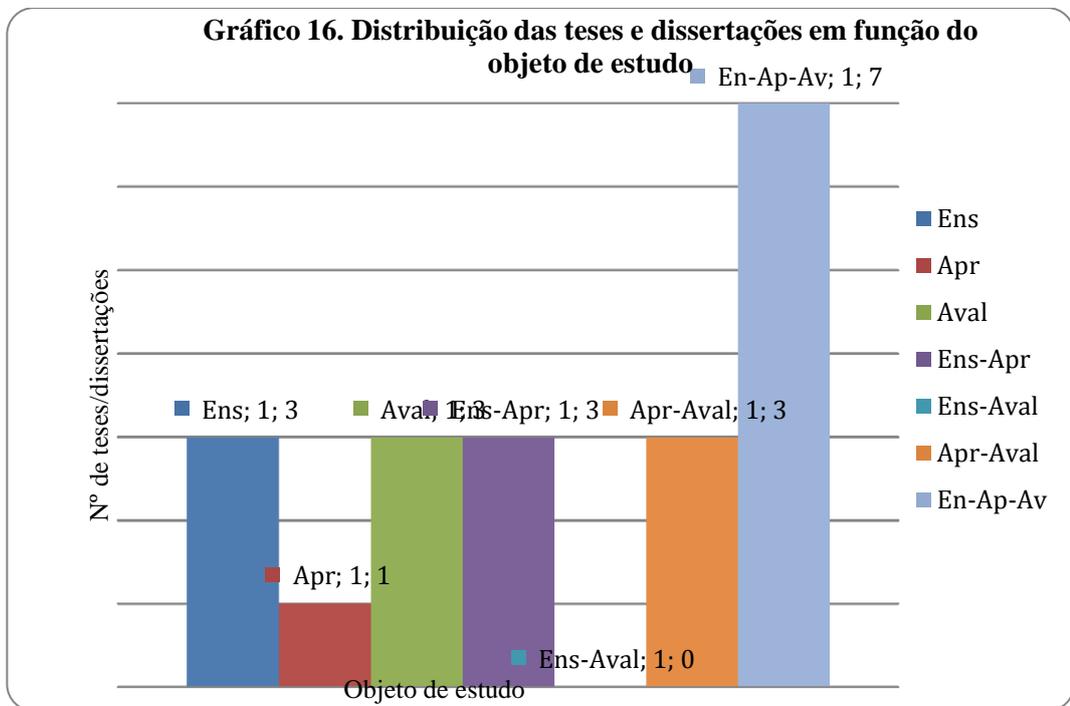
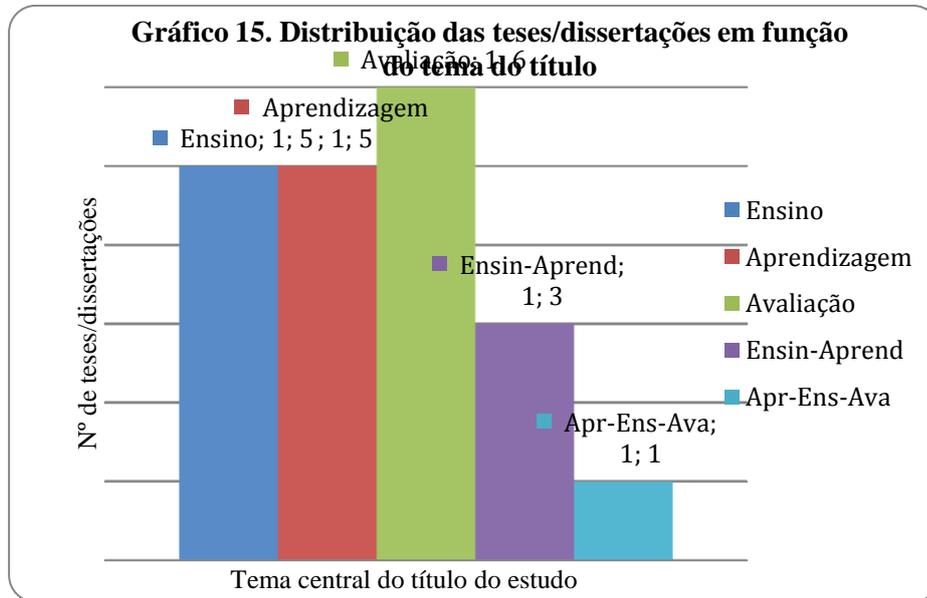




No que se refer ao objeto de estudo, verifica-se que os títulos dos trabalhos focalizam separadamente, em geral, cada um dos eixos selecionados para a análise (Gráfico 15), contudo, se analisarmos o conteúdo dos trabalhos, verificamos que é generalizada a consideração de diferentes objetos, ou mesmo dos três, e de alguma relação ou articulação entre eles (Gráfico 16), se bem que, em regra, um seja dominante. O modo de encarar essa articulações é que pode ser diverso. Se uns concebem uma articulação estreita entre tarefas de ensino, aprendizagem e avaliação, muitos parecem considerar essas três atividades como relativamente independentes, se bem que possam harmonizar-se entre si.

No plano dos resultados, destacam-se as seguintes tendências: por um lado, os estudos não interventivos, de cariz naturalista, tendem a revelar uma conceção tradicional do ensino (expositivo), da aprendizagem (assimilação e memorização) e da avaliação (classificação e certificação final), igualmente partilhada por professores e alunos. No entanto, surge também o

reconhecimento da necessidade e da importância de envolver ativamente o aluno nas atividades letivas (projetos, debate, discussão), em ordem a promover uma aprendizagem mais efetiva, profunda e articulada, bem como a massiva referência ao valor da avaliação formativa e do feedback, que por vezes aparece secundariamente encarado como elemento da avaliação.



4. Nota final

Sem ter entrado numa análise minuciosa e interpretativa do corpus considerado (como fizeram, noutros domínios, Barreira e Pinto, 2005; Chakroun, 2006; Fernandes, 2006 e 2007), esta análise (que adotou uma estratégia mais próxima da de Neves, Jordão & Santos, 2004, ou de Martins, 2008), e que abarcou um período temporal relativamente curto, dando prioridade ao estudo das tendências mais recentes, indicia uma investigação relativamente escassa, dispersa, individual e isolada, ou pouco inserida em projetos alargados e redes de investigação neste contexto, centrada grandemente nas percepções e concebendo frequentemente o ensino, a aprendizagem e a avaliação como atividades independentes, se bem que se notem, crescentemente, linhas de investigação mista e mais integrada.

Referências

- Almeida, Patrícia Glória (2007). *Questões dos alunos e estilos de aprendizagem. Um estudo com um público de Ciências do Ensino Universitário*. Tese de Doutoramento, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Barreira, Carlos & Pinto, Jorge (2003). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 15-55.
- Brzezinski, Iria (2006). Formação de profissionais de educação (1997-2002) In Iria Brzezinski (Coord., com a colaboração de Elza Garrido), *Série Estado do Conhecimento*, 10, Brasília: Instituto Anísio Teixeira.
- Campos, Cristina Maria (2007). *Promover o ensino e a aprendizagem através da avaliação: desafio ou utopia no Ensino Superior?* Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Cardoso, Teresa; Alarcão, Isabel & Celorico, Jacinto A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Chakroun, Borhène (2006). De l'évaluation des compétences dans le cadre de la RVAEK : Revue de questions. In Gérard Figari ; Pedro Rodrigues ; Maria Palmira Alves & Pierre Valois (Eds.), *Evaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels. Savoirs, Modèles et Méthodes. Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos* (pp. 161-171). Lisboa: Educa.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.

- Clérigo, Anália Maria (2008). *Concepções e práticas de avaliação no Ensino Superior: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Dias, Ana Jorge (2006). *E-Assessment no Ensino Superior: constrangimentos e potencialidades*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Duarte, Marina Isabel (2010). *Diferentes modalidades de avaliação e desempenho de alunos no ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Fernandes, Domingos (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289-348.
- Fernandes, Domingos (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In Albano Estrela (Org.). *Investigação em Educação – Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 261-305). Lisboa: Educa/UI&D de Ciências da Educação.
- Fernandes, Sandra Raquel (2010). *Aprendizagem baseada em projetos no contexto do Ensino Superior: Avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino da Engenharia*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, Sara Isabel (2008). *Primeiro Ensino Clínico na perspectiva do estudante: Das expectativas à prática*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Gamboa, Sílvio Sánchez (1996). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas, SP: Práxis.
- Kincheloe, Joe L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ludke, Menga (1995). A pesquisa na formação do professor. In: Ivani Fazenda (Org) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (pp. 111-120). Campinas, SP: Papirus.
- Ludke, Menga (Coord). (2001). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Luz, Soraia Cristina (2011). *A influência do feedback no processo auto-regulatório da aprendizagem em estudantes do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Marques, Cristina Maria (2007). *Contributos para a promoção de aprendizagem de qualidade em Química Introdutória no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento, Departamento de Química, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Martins, Carla Maria (2008). *Dez Anos de Investigação em Avaliação das Aprendizagens: Reflexões a Partir da Análise de Dissertações de Mestrado*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Miguéis, Helena Sofia (2008). *Avaliação formativa numa disciplina de investigação e no contexto de um ambiente virtual de aprendizagem: perspectivas dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Morais, Natércia Margarida (2005). *Percepções do ensino pelos alunos: Proposta de instrumento de avaliação para o Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Moreira, Aurora da Conceição (2006). *As questões dos alunos na avaliação em Química*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Nunes, Anabela; Jordão, Ana Paula & Santos, Luís (2004). Investigação publicada em Portugal entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: Seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, 47-71.
- Oliveira, Paulo José (2009). *Ensino da Física num curso superior de engenharia: Na procura de estratégias promotoras de uma aprendizagem activa*. Tese de Doutoramento, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Pereira, Ana Filomena (2008). *O Ensino Clínico da Enfermagem Médico-Cirúrgica: Contributo do feedback na promoção de competências auto-regulatórias dos futuros enfermeiros*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pereira, Severina Gomes (2006). A prática pedagógica do professor universitário: Concepções de professores e alunos. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ribeiro, Célia dos Prazeres (2005). *Práticas de ensino e estilos de aprendizagem no Ensino Superior Universitário*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Santos, Júlia Conceição (2008). *Orientações motivacionais e estratégias de aprendizagem no ensino superior: Contributos para a compreensão da assiduidade às aulas dos estudantes de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Silva, António Carlos (2006). *Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Tavares, Célia Verónica (2008). *E-portefólios: uma forma de acesso à mente do aprendente? Um estudo de caso com duas turmas do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Tavares, José; Brzezinski, Iria; Pereira, Anabela; Cabral, Ana Paula; Fernandes, Cláudia; Huet e Silva, Isabel; Bessa, José & Carvalho, Rita (2004). Docência e aprendizagem no ensino superior. *Investigar em Educação*, 3, 15-55.
- Vicente, Margarida Alexandra (2007). *Análise das Percepções dos alunos na determinação das dimensões para a qualidade do ensino: o caso do departamento de gestão do ESTV*. Dissertação de Mestrado, Escola de Gestão, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.

8.5.

Título:

Experiencias y reflexiones en Perú y Brasil para la innovación del profesorado universitario. La atención a la creatividad y a la superdotación

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Malaspina, Uldarico [Pontificia Universidad Católica del Perú]

Resumo:

En el presente simposio se pone énfasis en la importancia de la innovación del profesorado universitario para mejorar integralmente la relación profesor-alumno y – en este marco – prestar la debida atención al estímulo a la creatividad y a los casos de alumnos superdotados, así como a grupos de alumnos cuya educación previa a la universitaria no favoreció una formación metacognitiva adecuada. Se expondrá estudios, en esta línea, realizados en la Universidad de Brasilia y en la

Universidad Católica de Brasília.

Es evidente que a pesar de existir consenso sobre la importancia de que los estudiantes sean creativos y sobre la necesidad de educar para la creación de conocimientos, muchos profesores desconocen las características de los ambientes de aprendizaje y enseñanza que promuevan la creatividad. Ante esta situación y con el propósito de aportar a cubrir estos vacíos, se expone reflexiones y experiencias relacionadas con el desarrollo de la creatividad en el aula universitaria, incluyendo estrategias y métodos de enseñanza. Más aún, se identifica los obstáculos que dificultan el desempeño de los profesores al tener estudiantes superdotados y se presenta para la discusión estrategias de formación de profesores universitarios para la formación de estos alumnos.

Se expone algunos estudios y experiencias de formación docente desarrollados en la Pontificia Universidad Católica del Perú; en particular, los estudios que se vienen haciendo y los resultados que se están obteniendo, contemplando el proceso de mentoring en la formación interdisciplinaria e integral en la educación superior, empleando criterios de la Teoría Fundamentada, y las experiencias exitosas de formación de docentes para la innovación en la enseñanza de las matemáticas a estudiantes de humanidades, realizadas por un grupo de matemáticos educadores, teniendo como marco que una adecuada enseñanza de la matemática estimulará la creatividad, el razonamiento lógico, la capacidad para identificar y resolver problemas, el autoaprendizaje y el manejo de la información con criterios científicos, y que estas capacidades son fundamentales para la creación de conocimientos en las diversas especialidades.

Palavras-chave:

Formación de profesores, creatividad, talento, superdotación, teoría fundamentada, creación de conocimientos.

8.5.1.

Título:

O fomento da criatividade na formação de professores para o magistério superior

Autor/a (es/as):

Alencar, Eunice M. L. Soriano de [Universidade de Brasília]

Resumo:

A importância da criatividade na educação superior tem sido crescentemente reconhecida, dada a necessidade de se preparar os jovens para o mundo incerto e complexo do trabalho, que requer pessoas aptas a utilizar sua capacidade criativa. Apesar deste reconhecimento, o fomento da criatividade neste nível de ensino constitui-se em grande desafio. Embora haja acordo de que os estudantes devam ser criativos, muitos professores desconhecem características de ambientes de

aprendizagem e ensino promotores da criatividade. Ademais, são muitos os fatores, como atitudes/resistências dos estudantes, elementos organizacionais de naturezas diversas, atributos personológicos e práticas pedagógicas do professor, que, interagindo entre si de forma complexa, têm impacto em sua expressão no ambiente universitário. O foco da apresentação será o docente. Serão abordados distintos elementos que se associam ao florescimento da criatividade na sala de aula da educação superior, incluindo estratégias, metodologias e abordagens de instrução, qualidade da relação professor-aluno, traços de personalidade, crenças e pressupostos do professor a respeito de ensino e criatividade, além da habilidade percebida pelo docente para fomentar a criatividade dos estudantes. É imprescindível que a criatividade não seja negligenciada na educação superior. Neste sentido, é fundamental incorporar a discussão sobre o tema nas propostas de formação para o magistério superior.

Palavras-chave:

Criatividade; professor; magistério superior.

A importância da criatividade na educação tem sido amplamente reconhecida por especialistas de áreas diversas. Tem sido lembrado que, na sociedade contemporânea, aqueles que não fazem uso de sua capacidade de criar correm risco de fracassar em distintas esferas da vida (Kaufman & Sternberg, 2010). Neste sentido, sinaliza Csikszentmihayi (2007) que, enquanto na Renascença a criatividade poderia ser um luxo para alguns, na atualidade, é uma necessidade de todos. Ela constitui-se não apenas em recurso fundamental para o indivíduo, mas também para organizações e sociedades. Dentre as vantagens para o indivíduo, ressalta-se a possibilidade de permitir a ele tirar maior proveito das oportunidades e responder de forma mais produtiva aos desafios e dificuldades presentes na vida pessoal e profissional. Outra vantagem é a contribuição da expressão criativa para a qualidade de vida, uma vez que tal expressão é usualmente acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos chaves para o bem estar emocional e saúde mental (Alencar, 2007; Pannells & Claxton, 2008; Runco, 2004).

Ao nível das organizações, a criatividade é fator essencial para a inovação e conseqüente sucesso das organizações. Ela tem sido considerada como elemento crítico para a sobrevivência de muitas organizações, tendo em vista os desafios gerados pela globalização, crescente competição e ritmo acelerado de mudanças. Neste cenário, a criação de novos produtos e serviços constitui-se um dos pilares para o crescimento econômico. Constata-se que as organizações têm sido pressionadas a inovar de forma mais rápida, o que requer um melhor proveito dos recursos disponíveis, incluindo a criatividade de seus profissionais.

No que diz respeito à sociedade, como sinaliza Smith-Bingham (2007), a prosperidade futura dos países depende de forma crescente de sua capacidade de inovar, ou seja, de transformar

ideias em novos produtos e serviços, desenvolver novas tecnologias e formas de produção, introduzir produtos e serviços em novos mercados e ainda, em contexto global, enfrentar os inúmeros desafios do planeta, nas áreas de saúde, educação e trabalho. Em sintonia, Lubart (2007, p. 8) sublinha que, “para as questões capitais como aquelas sobre o equilíbrio social ou planetário, o pedido de novas abordagens e soluções se faz cada vez mais urgente”.

Ressalta-se que a consciência da relevância crescente da criatividade tem levado governos de diversos países a tomarem iniciativas com o objetivo de se promover um debate e implementar políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento de habilidades criativas de estudantes. Informações a este respeito são apresentadas por Cheung, Roskams e Fisher (2006), Smith-Bingham (2007) e Strom e Strom (2002), entre outros. Segundo Cheung e colaboradores, por exemplo, o treinamento de criatividade se tornou em anos recentes uma parte crucial da educação universitária em Hong Kong, em consonância com a expectativa do governo de que a educação superior promova estudantes flexíveis, criativos e críticos. Smith-Bingham aponta o renovado interesse por criatividade em países da Grã-Bretanha, descrevendo projetos e iniciativas nessa direção e algumas questões que os responsáveis pela produção de políticas públicas têm se deparado para tornar a criatividade uma prioridade política. Em complemento, Strom e Strom (2002) sinalizam que recomendações para se promover a criatividade em cursos universitários têm sido feitas por governos de países, como China e Japão, bem como por líderes de empresas norte-americanas e europeias.

Por outro lado, apesar do reconhecimento dos benefícios da criatividade tanto para o indivíduo e sua realização pessoal quanto para a sociedade, e iniciativas isoladas em alguns países, tem sido também documentado que o desenvolvimento da criatividade não constitui prioridade nos diversos níveis de ensino, sendo frequente tais habilidades serem reprimidas na escola (Renzulli, 2005; Runco, 2004). Há evidências empíricas sugerindo inclusive que a criatividade do indivíduo declina com o aumento de anos de educação formal, ressaltando vários autores as oportunidades limitadas e/ou falta de incentivo à criatividade e mesmo o desencorajamento e punição da expressão da criatividade no contexto escolar (Alencar & Fleith, 2009; Castanho, 2000; Csikszentmihalyi, 2007; Lemons, 2005; Lilly & Bramwell-Rejskind, 2004; Wechsler, 2001, 2002).

Criatividade na Educação Superior

A necessidade de se propor condições que favoreçam o desenvolvimento da criatividade do estudante universitário tem sido crescentemente reconhecida. Como lembra Jackson (2006, p. 1), “o objetivo da educação superior é ajudar os estudantes a desenvolver o seu potencial o máximo possível neste nível, e assim possibilitar os estudantes serem criativos deve ser uma

parte explícita de sua experiência na educação superior”. Ressalta ainda que a educação superior necessita levar em conta o importante papel da criatividade no processo de preparar os jovens para o mundo incerto e complexo do trabalho, que requer pessoas aptas a utilizar sua capacidade criativa. Ele e outros autores, como Alencar e Fleith (2010) e Jackson, Oliver, Shaw e Wisdom (2007) sinalizam ser a criatividade essencial na sociedade do conhecimento, sendo esta uma das razões para a necessidade de os docentes universitários promoverem condições, incluindo estratégias, métodos e abordagens de instrução, que potencializem o desenvolvimento da capacidade de criar. Foi este inclusive um dos motivos que levou a Associação Europeia de Universidades a realizar o projeto “Criatividade na Educação Superior”, para o qual foram convidadas duas instituições de educação superior de 21 países, para um trabalho em cooperação que examinou um elenco de condições que poderia promover ou inibir a criatividade, com foco em tópicos diversos, como inovação no ensino e aprendizagem e instituições de educação superior criativas, sua estrutura e liderança (European University Association, 2007).

Apesar de iniciativas como as anteriormente relatadas, autores diversos têm apontado a pouca atenção ao desenvolvimento das habilidades criativas do estudante universitário (Alencar & Fleith, 2009; Castanho, 2000; Csikszentmihalyi, 2007; Jackson, 2006, 2007; Jackson, Oliver, Shaw & Wisdom, 2007; Martínez, 2002; Wechsler, 1998, 2001), direcionando críticas à educação superior, pela sobrecarga de teoria, ênfase na reprodução de informações, preferência por condutas conformistas e rigidez dos planos de ensino. Neste sentido, Jackson, Oliver, Shaw e Wisdom (2007) sublinham que a importância da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem tem sido amplamente subestimada no contexto da educação superior, a qual dá mais valor ao pensamento crítico e racional. Tal ponto de vista está em sintonia com Fryer (2007), que também sinalizou que a criatividade não recebia o reconhecimento necessário, sendo mesmo subvalorizada em grande número de disciplinas ensinadas em universidades da Inglaterra, e com Castanho (2000) que apontou a falta de interesse em promover a criatividade nos cursos universitários, sinalizando que as faculdades brasileiras são geralmente pouco ou nada criativas. Ademais Jackson (2006) menciona atitudes/resistências do corpo docente e estudantes; elementos organizacionais de natureza estrutural, cultural e processual; tempo e outros recursos; e políticas governamentais como possíveis barreiras ao florescimento da criatividade na educação superior. Esse autor ressalta que, embora muitas vezes se espere que os estudantes sejam criativos, a criatividade raramente é incluída nos planos de disciplinas como um objetivo explícito a ser alcançado no decorrer do curso.

Mais especificamente sobre elementos que cerceiam o florescimento da criatividade na educação superior, autores diversos investigaram distintos fatores que dificultam o seu desenvolvimento e expressão neste nível de ensino. Edwards, McGoldrick e Oliver (2007), por

exemplo, constataram o receio de professores de assumirem riscos em função de uma cultura que não tem tolerância ao fracasso; falta de recursos, especialmente tempo; além de oportunidades limitadas a uma avaliação formativa. Também Fryer (2007), com base em um questionário respondido via *email* por 90 docentes, observou que carga excessiva de trabalho, tempo inadequado de preparação das aulas, grande número de alunos em sala de aula, tempo insuficiente para contato com os alunos, recursos inadequados, foram alguns dos fatores considerados pelos participantes do estudo como elementos restritores à expressão da criatividade na educação superior. Por outro lado, Alencar e Fleith (2010) constataram, que, para os docentes, os maiores entraves à promoção de condições adequadas ao desenvolvimento e expressão da criatividade discente, diziam respeito aos estudantes, como dificuldades de aprendizagem em sala de aula, desinteresse pelo conteúdo ministrado, elevado número de alunos em sala de aula, além de poucas oportunidades para discutir e trocar ideias com colegas de trabalho sobre estratégias instrucionais e elevado número de disciplinas e outras atividades, limitando o tempo de preparação para a prática docente.

Criatividade na formação de professores para o magistério superior

Quando se analisa a formação de professores para o magistério superior, observa-se que a criatividade não é um tema que tem recebido a atenção devida. Oliveira (2012), por exemplo, constatou, em pesquisa com professores universitários que, ao serem inquiridos se em sua formação a criatividade tinha sido um tema abordado, todos responderam negativamente, embora alguns deles tenham salientado ter tido em sua vida acadêmica ocasiões para manifestarem sua criatividade por incentivo de professores. Também Lima (2010), ao investigar os fatores que dificultam a promoção de condições adequadas ao desenvolvimento da criatividade discente em uma amostra de professores de cursos de pós-graduação em educação, verificou que, além de elementos relacionados ao aluno, como acomodação, medo ou dificuldade de se expressar, medo de discordar do professor e intolerância a proposta inovadoras, e outros relacionados à instituição, como exigência de uma carga horária muito pesada, rigidez na organização dos espaços para o ensino, burocracia, omissão em relação à criatividade, também foram apontados pelos docentes elementos relacionados ao professor, entre eles falhas na formação recebida. Tais resultados estão em sintonia com o apontado anteriormente por Jackson (2006), que assinalou o desconhecimento pela maioria dos professores universitários sobre criatividade na educação superior. Para esse autor, este é um dos fatores que limita a organização de programas e ambientes de aprendizagem, ensino e avaliação que contribuam para que estudantes de cursos superiores tomem consciência de seu potencial para criar e desenvolvam e expressem a sua criatividade.

Um outro fator que também contribui para as possibilidades limitadas à expressão criativa em sala de aula diz respeito à própria experiência anterior do professor no seu processo de formação como aluno. Neste sentido, lembra Martínez (2006) que conteúdos e atividades promotoras da criatividade raramente são incluídos nos projetos acadêmicos e grades curriculares das instituições formadoras de professores. Também Beghetto (2010) ressalta que a experiência anterior como aluno tem uma profunda influência nas crenças, conhecimentos e práticas instrucionais do docente. A tendência é reproduzir em sala as práticas vivenciadas quando então o docente era aluno, como ressaltado por Martínez e constatado por Beghetto em distintas pesquisas.

Também indispensável é o fomento de uma cultura universitária que dê maior valor ao desenvolvimento e expressão do potencial criativo, não se atendo apenas a formas tradicionais de desenvolvimento acadêmico. Neste sentido, Wisdom (2006) sinaliza a necessidade de uma mudança cultural na educação superior, que inclua como um de seus elementos “ajudar os professores a entender e valorizar a sua própria criatividade” (p. 183), paralelamente à criação de um clima institucional que encoraje e valorize a reflexão e desenvolvimento pessoal tanto de professores quanto de estudantes.

É, pois, relevante fomentar o desenvolvimento e expressão da criatividade dos professores no período de sua formação. Para tal, não basta uma disciplina de criatividade adicionada de forma isolada ao currículo, mas a implementação de um sistema de ensino-aprendizagem verdadeiramente criativo, no qual os futuros docentes na condição de alunos vivenciem o que podem fazer posteriormente em sua prática em sala de aula, como preconiza Martínez (2002).

Para finalizar...

Vários são os desafios enfrentados pela educação superior. Um deles, foco do presente texto, diz respeito à necessidade de uma cultura universitária que valorize a criatividade, estimulando a sua expressão entre professores e estudantes. Isto é especialmente relevante dado que os modelos vigentes de preparação de docentes ainda estão profundamente arraigados em uma cultura educacional onde o espaço para a expressão criativa é ainda muito limitado. Ademais, programas para o desenvolvimento profissional continuado para docentes da educação superior são praticamente inexistentes em grande número de países. Há poucas oportunidades para o professor refletir, dialogar e discutir sobre suas práticas pedagógicas, constituindo-se para muitos um desafio a promoção de ambientes em sala de aula que assegurem uma aprendizagem ativa e encorajem os estudantes a fazer uso da criatividade conjuntamente com outras habilidades. É nosso desejo que o presente texto contribua para chamar a atenção para a

importância da criatividade, o seu fomento na educação superior e em especial na formação do professor de magistério superior.

Referências bibliográficas

- Alencar, Eunice Maria Lima Soriano (2007). O papel da escola no desenvolvimento do talento criativo. In Denise de Souza Fleith & Eunice Maria Lima Soriano (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 151-162). Porto Alegre: ArtMed.
- Alencar, Eunice Maria Lima Soriano & Fleith, Denise de Souza (2009). *Criatividade. Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora da UnB.
- Alencar, Eunice Maria Lima Soriano & Fleith, Denise de Souza (2010). Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 201-206.
- Beghetto, Ronald A. (2010). Creativity in the classroom. In James C. Kaufman & Robert J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 447-463). New York: Cambridge University Press.
- Castanho, Maria Eugênia L. M. (2000). A criatividade na sala de aula universitária. In Ilma Passos Alencastro Veiga & Maria Eugênia L. M. Castanho (Orgs.), *Pedagogia universitária. A aula em foco* (pp. 75-89). Campinas: Papirus.
- Cheung, Chau-Kiu, Rudowicz, Elisabeth, Yue, XiaoDong & Kwan, Anna S. F. (2003). Creativity of university students: What is the impact of field and year of study? *The Journal of Creative Behavior*, 37(1), 42-63.
- Cropley, Arthur J. (2005). *Creativity in education & learning*. London: Routledge.
- Cropley, Arthur J. (2006). Creativity: a social approach. *Roeper Review*, 38(3), 125-130.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2007). Developing creativity. In Norman Jackson, Martin Oliver, Malcom Shaw & James Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. xviii-xx). London: Routledge.
- Edwards, Edwards, McGoldrick, Chris & Oliver, Martin (2007). Creativity and curricula in higher education: Academics perspectives. In Norman Jackson, Martin Oliver, Malcom Shaw & James Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 59-73). London: Routledge.
- European University Association (2007). *Report of the EUA Creativity Project 2006-2007*. Brussels: European University Association.

- Fleith, Denise de Souza (2007). Como desenvolver a criatividade no contexto educacional. In SESI (Org.), *Criatividade*. Brasília: Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional, 9-30.
- Fryer, Marilyn (2007). Facilitating creativity in higher education: a brief account of National Teaching Fellows' views. In Norman Jackson, Martin Oliver, Malcom Shaw & James Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 74-88). London: Routledge.
- Lemons, Gay (2005). When the horse drinks: Enhancing everyday creativity using elements of improvisation. *Creativity Research Journal*, 17(1), 25-36.
- Lilly, Frank R. & Bramwell-Rejskind, Gillian F. (2004). The dynamics of creative teaching. *The Journal of Creative Behavior*, 38(2), 102-124.
- Jackson, Norman (2006). *Creativity in higher education. Creating tipping points for cultural change*. SCEPTR Scholarly Paper, Guildford, 3, 1-25.
- Jackson, Norman (2007). Imagining a different world. In Norman Jackson, Martin Oliver, Malcom Shaw & James Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Jackson, Norman, Oliver, Martin, Shaw, Malcom & Wisdom, James (Eds.), *Developing creativity in higher education*. London: Routledge.
- Kaufman, James C. & Sternberg, Robert J. (2010). Preface. In James C. Kaufman & Robert J. Sternberg (2010). *The Cambridge handbook of creativity* (pp. xiii-xv). New York: Cambridge University Press.
- Lima, Vivianne Bezerra Figueiredo (2010). *Percepções de professores de cursos de pós-graduação stricto sensu em educação sobre criatividade em sua prática docente: limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Lubart, Todd (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Martínez, Albertina Mitjás (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Martínez, Albertina Mitjás (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206.
- Martínez, Albertina Mitjás (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem. Uma relação necessária? In Maria Carmen V. R. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). São Paulo: Alínea.

- Oliveira, Zélia Maria Freire (2012). *Criatividade: concepções e procedimentos pedagógicos na pós-graduação stricto sensu*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Pannells, Tammy C. & Claxton, Amy F. (2008). Happiness, creative ideation, and locus of control. *Creativity Research Journal*, 20(1), 67-71.
- Renzulli, Joseph (2005). Neglecting creativity. *Education Week*, 24(38) 31-32 e 40.
- Runco, Mark A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Smith-Bingham, Richard (2007). Public policy, innovation and the need for creativity. In Norman Jackson, Martin Oliver, Malcom Shaw & James Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 10-18). London: Routledge.
- Souza, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro (2007). Universidade, processo de ensino e aprendizagem e inovação. In Afonso Galvão & Gilberto Lacerda Santos (Eds.), *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento* (pp. 57-74). Brasília: Líber Livro.
- Strom, Robert D. & Strom, Paris S.(2000).Changing the rules: Education for creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 36 (3), p. 183-200.
- Wechsler, Solange M. (1998). Pensando criativamente na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 67-72.
- Wechsler, Solange M. (2001). A educação criativa: possibilidades para descobertas. Em S. Castanho & Maria Eugênia Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologias do ensino superior* (pp. 165-170). Campinas: Papirus.
- Wechsler, Solange M. (2002). Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Linhas Críticas*, 8(15), 179-188.
- Wisdom, J. (2007). Developing higher education teachers to teach creatively. In Norman Jackson, Martin Oliver, Malcom Shaw & James Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 183--196). London: Routledge.

8.5.2.

Título:

A importância da formação de professores para a educação de alunos superdotados

Autor/a (es/as):

Fleith, Denise de Souza [Universidade de Brasília]

Resumo:

Observa-se, no cenário internacional, uma maior conscientização da necessidade de se investir na educação de alunos com potencial elevado, bem como disseminar informações relevantes a respeito da superdotação e das condições que favorecem o seu reconhecimento, desenvolvimento e expressão, com vistas a desmistificar noções falsas acerca deste fenômeno. Para isso, um dos fatores essenciais é o investimento na formação docente. Quando professores de alunos superdotados estão profissionalmente preparados, eles são mais sensíveis às necessidades discentes, utilizam mais estratégias para atender essas necessidades e oferecem mais alternativas que contribuem para o sucesso acadêmico discente. Neste sentido, maior atenção deve ser dada tanto à formação inicial quanto à continuada e pessoal. É importante entender como esses três tipos de formação estão integrados de forma a beneficiar os alunos superdotados e a formar professores entusiasmados com seu trabalho. Na formação inicial é relevante acessar crenças que esses futuros professores possuem acerca da infância, adolescência e inclusão escolar, mitos sobre superdotados, bem como expectativas em relação ao aluno com altas habilidades. Nota-se, na maioria dos cursos universitários de formação de professores, que praticamente inexitem disciplinas que abordam o fenômeno da superdotação. Pesquisas das últimas três décadas revelam que os professores que possuem formação continuada na área de superdotação são melhor qualificados para identificar e atender as necessidades dos estudantes com altas habilidades. Como características da formação continuada, podem ser destacadas: conteúdo integrado às atividades de sala de aula (demandas e necessidades), articulação teoria e prática, supervisão, reflexão e discussão e postura ativa do professor. O desenvolvimento pessoal profissional envolve participação em congressos, em cursos de pós-graduação, grupos de estudos, intercâmbios com pesquisadores e/ou professores de outros países e participação em associações que apoiam a causa do superdotado. É essencial identificar barreiras que dificultam a atuação de professores junto aos superdotados e discutir estratégias de formação docente no contexto universitário para educação desses alunos.

Palavras-chave:

Formação de professores, superdotação, magistério superior.

Observa-se, no cenário internacional, uma maior conscientização da necessidade de se investir na educação de alunos que se destacam por um desempenho acadêmico ou potencial intelectual superior. Em distintos países, tanto do mundo oriental quanto ocidental, propostas educacionais vêm sendo implementadas, paralelamente à disseminação de informações relevantes a respeito da superdotação e das condições que favorecem o seu reconhecimento, desenvolvimento e expressão (Heller, Monks, Sternberg & Subotnik, 2000; Shavinina, 2009). Eyre (2004) explica que os alunos superdotados de hoje são os líderes culturais, econômicos, intelectuais e sociais de amanhã e seu desenvolvimento não pode ser deixado ao acaso.

No Brasil, embora muito se tenha avançado em relação à educação dos alunos superdotados nos últimos anos, eles constituem um grupo que ainda é pouco compreendido e negligenciado. Há poucos programas direcionados para atender suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento. A instituição escolar não está devidamente preparada para maximizar o potencial de aprendizagem de alunos que apresentam um potencial elevado. Nota-se, inclusive, resistência à implementação de um atendimento diferenciado ao superdotado, fruto de uma série de preconceitos e mitos a seu respeito (Alencar & Fleith, 2006; Antipoff & Freitas, 2010; Fleith, 2009; Rech & Freitas, 2006).

Uma dessas ideias é a supervalorização de fatores genéticos, colocando-se em segundo plano o papel do ambiente para o desenvolvimento de habilidades e competências. Tal noção seria responsável pela consideração do superdotado como um privilegiado, que apresentaria recursos intelectuais inatos superiores, considerando-se injusto e antidemocrático oferecer-lhe mais privilégios sob a forma de participação em programas educacionais especiais, nos quais os demais alunos seriam excluídos. Observa-se também resistência a propostas de implementação de programas especiais para o superdotado, com o argumento de que seria um absurdo investir nesta área, quando se tem um contingente significativo de analfabetos e portadores de necessidades educacionais especiais, nas áreas visual, auditiva ou física, que permanecem sem um atendimento especializado.

Uma crença bastante difundida em nossa sociedade é a de que o aluno superdotado apresenta necessariamente um bom rendimento escolar na maioria das disciplinas. Entretanto, em muitas situações, ele pode apresentar um desempenho aquém do seu potencial em função de vários fatores como aulas monótonas, repetição excessiva do conteúdo que o aluno já domina, ritmo da classe, entre outros. Também comum é a noção de que a criança superdotada se tornará um adulto eminente. Segundo Winner (1996), as condições do ambiente podem contribuir para o desenvolvimento do talento da criança ou inibi-lo.

Existe, ainda, uma ideia preconceituosa, de grande parte da população brasileira, de que o potencial superior desenvolver-se-á apenas em contextos de nível socioeconômico médio ou elevado. Muitos acreditam que crianças e adolescentes provenientes de ambientes cultural e socioeconomicamente desfavorecidos não recebem estimulação para o desenvolvimento de seus talentos. É necessário esclarecer que não é apenas a quantidade de estímulos disponíveis (ex.: livros, revistas, brinquedos, computador etc.) que deve ser considerada, mas também como eles são utilizados. Neste sentido, podemos afirmar que comportamentos de superdotação estão presentes, e podem ser cultivados, em qualquer camada social.

Também presente no imaginário coletivo é o estereótipo do superdotado como um aluno franzino, de óculos de lentes grossas, instável emocionalmente e socialmente. Estudos têm

apontado que este aluno tende a apresentar um desenvolvimento físico e afetivo semelhante ou mais avançado do que o de seus pares (Alencar & Fleith, 2001). Outro problema observado, consequência ainda da falta de informação acerca das características do superdotado, diz respeito à identificação do aluno com potencial superior. Muitas vezes o superdotado é diagnosticado erroneamente como autista, hiperativo ou com de algum distúrbio de aprendizagem, como deficit de atenção, ou de problemas de conduta comportamental (Alencar & Virgolim, 1999; Baum, Owen & Dixon, 1991; Montgomery, 2003). Esta confusão ocorre em função de que indivíduos superdotados podem apresentar algumas características semelhantes àqueles com distúrbios de aprendizagem, como, por exemplo, alto nível de energia, dificuldade de concentração e de seguir regras. Em outras situações o aluno com potencial superior pode manifestar comportamentos típicos de autistas, tais como isolamento social e dificuldades em fazer amigos, ou evidenciar problemas comportamentais como dificuldades para seguir regras e para aceitar autoridade.

Acredita-se ainda que os superdotados constituem um grupo homogêneo em termos de características cognitivas, sociais e emocionais. Entretanto, resultados de estudos revelam que não é possível estabelecer um perfil único de pessoa superdotada. Existem características mais comumente encontradas nesses indivíduos, porém isso não significa que todos têm que se encaixar em uma fôrma pré-estabelecida (Fleith & Alencar, 2007).

Tais mitos inevitavelmente são incorporados pelos educadores com reflexos nas práticas implementadas em sala de aula e em oportunidades limitadas para o desenvolvimento de talentos, o que acarreta desperdício de potencial humano tanto no Brasil quanto em outros países. Neste sentido, é imperativo informar e formar educadores de forma apropriada a respeito de quem são estes alunos e sobre como criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Segundo Hansen e Feldhusen (1994), quando professores de alunos superdotados estão profissionalmente preparados, eles são mais sensíveis às necessidades dos alunos, utilizam mais estratégias para atender essas necessidades e oferecem mais alternativas que contribuem para o sucesso acadêmico discente. É importante esclarecer aos educadores que as necessidades da pessoa superdotada não se restringem às áreas cognitivas e acadêmicas, mas também perpassam as áreas social e emocional. Por isso, as propostas educacionais voltadas ao aluno superdotado devem destacar a necessidade de se promover um ambiente que desenvolva suas habilidades e favoreça o seu ajustamento emocional e social (Fleith, 2009).

Quanto às estratégias a serem utilizadas em sala de aula, o foco deve ser na preparação do aluno para a definição e solução de problemas, produzindo conhecimento por meio de práticas que envolvam o pensamento crítico e criativo, paralelamente ao cultivo de um conjunto de traços de personalidade como persistência, autoconfiança e independência de pensamento. Para Eyre

(1997), três aspectos devem ser considerados na estruturação de estratégias educacionais para o superdotado: ritmo acelerado de aprendizagem, profundidade e amplitude no estudo de tópicos do currículo ou de interesse do aluno. Na educação do aluno superdotado, recomenda-se ao professor:

- a) Buscar informações acerca dos interesses, pontos fortes e talentos do seu aluno.
- b) Analisar e modificar o currículo existente de forma a identificar e eliminar redundâncias e incrementar unidades que sejam desafiadoras para os alunos.
- c) Estimular o aluno a encontrar respostas para suas próprias questões por meio de projetos individuais.
- d) Usar variadas estratégias de ensino de forma a assegurar o envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas.
- e) Desenvolver atividades diferenciadas com várias soluções e com diferentes produtos finais, de modo que as necessidades individuais possam ser atendidas.
- f) Usar a tecnologia como ferramenta.
- g) Desenvolver talentos, autoconceito e consciência social e ética dos alunos.

É fundamental, ainda, estabelecer uma parceria entre família e escola no que diz respeito ao processo de estimulação das habilidades superiores do aluno superdotado. Não é possível ignorar a influência familiar no desenvolvimento do indivíduo. É necessário que a família seja orientada e esclarecida acerca das características e necessidades do filho superdotado, bem como de estratégias que podem ser utilizadas no contexto familiar com vistas ao desenvolvimento do seu potencial superior. Isto inclui apoiar os seus interesses, valorizar seus esforços criativos, ouvi-lo, discutir com ele estratégias de resolução de problemas, ser responsivo às suas necessidades, apoiar suas aspirações profissionais e monitorar seu progresso acadêmico (Alencar & Fleith, 2006).

Abordagens limitadas ou equivocadas acerca da pessoa superdotada e do seu processo de desenvolvimento devem dar lugar a uma perspectiva mais atual, embasada teórica e empiricamente, conforme apontado por Dai (2009) (ver Tabela 1). Isso permitirá ao educador um olhar e um fazer renovado, atualizado e inovador sobre a superdotação. Conclui-se que para atender de forma adequada o aluno com altas habilidades, além de apresentar um conjunto de atributos desejáveis ao docente como versatilidade de interesses, criatividade, entusiasmo e experiência de ensino e alto nível de preparação, também é indispensável uma formação inicial e continuada na área de superdotação (Alencar & Fleith, 2006).

Tabela 1. Abordagens Antigas versus Tendências Atuais da Superdotação

Abordagens Antigas	Tendências Atuais
Ser: propriedade estrutural da pessoa,	Tornar-se: estado funcional resultante da

permanente. Uma vez superdotado, sempre superdotado	interação do indivíduo com o ambiente, dinâmico
Domínio geral: potencial não é confinada a um único domínio, pois pode ser canalizado e utilizado de diferentes formas	Domínio específico: cada domínio tem o seu conjunto específico de demandas, inclinações, habilidades
Diferenças qualitativas: diferenças em relação aos pares de natureza qualitativa, estrutura, organização mental trajetórias de desenvolvimento são únicas	Diferenças quantitativas: diferenças em termos de grau, intensidade
Expertise: proficiência em um dado domínio deve ser o objetivo da educação dos superdotados. Dominar e armazenar conteúdo	Produtividade criativa: educação do superdotado deve estimular a exploração, descoberta e não o domínio do que já é conhecido. Produzir conteúdo
Manifestações nomotéticas: manifestações da superdotação devem seguir leis e princípios universais. É possível estabelecer um perfil e determinar quem é superdotado	Manifestações ideográficas: manifestações da superdotação são diversas e únicas, não são sujeitas a princípios pré-determinados
Equidade: Atendimento ao superdotado perpetua as diferenças sociais, cria uma nova elite, violando o princípio dos mesmos direitos e oportunidades	Excelência: identificar e cultivar o alto potencial é uma responsabilidade da sociedade e visa o bem-estar dos indivíduos e da própria sociedade. Reconhecer e recompensar a excelência reflete um valor cultural importante em uma democracia

O professor que vai atuar com o aluno superdotado conta com três tipos de formação: inicial, continuada e desenvolvimento pessoal profissional. Tais formações podem ser vistas de forma integrada, ao invés de mutuamente exclusivas. Na formação inicial, além do conteúdo específico da área (por exemplo, Matemática, Física, Química etc.), informações sobre desenvolvimento humano, mitos e atitudes em relação ao superdotado, atitudes acerca da inclusão escolar, expectativas em relação ao aluno, estereótipos e preconceitos devem também ser abordados. Entretanto, observa-se que são poucos os cursos universitários voltados a formação de futuros professores que disponibilizam disciplinas sobre desenvolvimento humano, superdotação, criatividade e estratégias educacionais. Segundo Robinson, Shore e Enersen (2007), os professores, ao iniciarem a carreira docente, percebem que não possuem habilidades

de ensino que atendam à diversidade de alunos em sala de aula. Muitos não apresentam habilidades básicas de ensino, não sabem como encontrar ajuda nesse novo ambiente e se sentem isolados de seus colegas mais experientes. Para Tomlinson et al. (1994), embora os futuros professores acreditem nas diferenças individuais, eles não tem clareza acerca de como identificar essas diferenças, não sabem como diferenciar a instrução, e se sentem sobrecarregados com as atividades de ensino e com responsabilidade atribuída a eles na educação do aluno superdotado.

No que diz respeito à formação continuada, pesquisas das últimas três décadas revelam que os professores que possuem formação continuada na área de superdotação são melhor qualificados para identificar e atender as necessidades dos estudantes com altas habilidades (Hansen & Feldhusen, 1994). Como características da formação continuada de professores que atuam junto a alunos superdotados, destacam-se: conteúdo integrado às atividades de sala de aula, articulação teoria e prática, supervisão, reflexão e discussão, além de postura ativa do professor. Imprescindível ainda é o conhecimento da legislação educacional voltada ao aluno superdotado.

O desenvolvimento pessoal profissional depende, em grande parte, da iniciativa do professor em aperfeiçoar seu conhecimento e competências docentes. Neste sentido, ele(a) pode recorrer a:

- a) Participação em congressos, seminários sobre superdotação ou áreas afins.
- b) Participação em grupos de estudo.
- c) Realização de estudos de caso, preferencialmente com um grupo de profissionais.
- d) Envolvimento em cursos de pós-graduação na área de superdotação ou áreas afins.
- e) Participação em associações voltadas ao superdotado (Ex: Conselho Brasileiro para Superdotação, National Association for Gifted Children, European Council for High Abilities, World Council for Gifted and Talented Children etc).
- f) Estabelecimento de intercâmbio com professores/pesquisadores de outros estados ou países.

É imperativo divulgar entre educadores o enorme desperdício de talento e potencial humano em nosso país, decorrente das possibilidades limitadas oferecidas ao desenvolvimento e expressão da criatividade e talento de expressivo contingente de alunos. É inegável que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos. Por esta razão, o professor deve estar atento no sentido de propiciar uma educação de boa qualidade, levando em conta as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas (Alencar & Fleith, 2006). Para Robinson, Shore e Enersen (2007), “aqueles professores que têm como meta criar o desejo nos alunos de serem eternos aprendizes são também aqueles que estabelecem a mesma meta para si mesmos” (p. 268). Eles se caracterizam por serem professores reflexivos, estudiosos de seus alunos e das opções pedagógicas apropriadas para o grupo a qual ensina, além de buscarem constantemente ajuda de especialistas da área de

superdotação. Para obterem sucesso nessa empreitada, preparação e conhecimento são fatores indispensáveis.

Referências bibliográficas

- Alencar, Eunice M. L. S., & Fleith, Denise S. (2001). Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU.
- Alencar, Eunice M. L. S., & Fleith, Denise S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista de Educação Especial*, 27(1), 51-59.
- Alencar, Eunice M. L. S., & Virgolim, Angela M. R. (1999). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In Francisco P. N. Sobrinho & Ana C. B. Cunha (Orgs.), *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta* (pp. 89-114). Rio de Janeiro: Dunya.
- Antipoff, Cecília A., & Campos, Regina H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Baum, Susan, Owen, Steve, & Dixon, John (1991). *To be gifted and learning disabled*. Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Dai, David Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In Larissa Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 39-80). New York: Springer.
- Eyre, Deborah (1997). *Able children in ordinary schools*. Londres: David Fulton.
- Eyre, Deborah (2004, Setembro). The English model of gifted and talented education. Comunicação apresentada na 9ª Conferência do Conselho Europeu para Alta Habilidade, Pamplona, Espanha.
- Fleith, Denise S. (2009). Mitos e fatos sobre os superdotados. In Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland, & Débora Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 199-212). Brasília: UNESCO.
- Fleith, Denise S., & Alencar, Eunice M. L. S. (2007). *Desenvolvimento de talento e altas habilidades. Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, John (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-123.
- Heller, Kurt A., Mönks, Franz, J., Sternberg, Robert J., & Subotnik, Rena F. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs*. London: David Fullton.

Rech, Andreia J. D., & Freitas, Soraia N. (2006). Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In Soraia N. Freitas (Org.), *Educação e altas Habilidades/superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas* (pp. 61-87). Santa Maria: Editora UFSM.

Robinson, Ann, Shore, Bruce M., & Ennersen, Donna L. (2007). *Best practices in gifted education. An evidence-based guide*. Waco: Prufrock Press.

Shavinina, Larissa (2009). *International handbook on giftedness*. New York: Springer.

Tomlison, Carol A. et al. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 106-114.

Winner, Ellen (1996). *Gifted children. Myths and realities*. New York: Basci Books.

8.5.3.

Título:

Mentoring para el aprendizaje creativo en la educación superior

Autor/a (es/as):

Blumen, Sheyla [Pontificia Universidad Católica del Perú]

Resumo:

Las relaciones académicas significativas entre los estudiantes universitarios y sus profesores pueden constituir un espacio de aprendizaje creativo y enriquecedor para los estudiantes, así como una fuerza regeneradora para los profesores-mentores, desde la mirada de la teoría relacional cultural y de la práctica relacional. El presente estudio discute nuevas metodologías educativas y de evaluación que contempla el proceso de mentoring en la formación interdisciplinaria e integral de la educación superior. Primero, se presenta un caso que transformó el estudio de las ciencias biológicas. Luego, se presentan los resultados iniciales de un estudio en proceso basado en la Teoría Fundamentada, que explora la pregunta “¿qué ocurre en la relación académica significativa entre los estudiantes universitarios y sus profesores?”. Se entrevistaron quince díadas de estudiantes universitarios-profesores, quienes reportaron tener una “relación académica significativa”. El análisis dimensional reportó dos dimensiones básicas. Por parte de los estudiantes, la dimensión clave reveló la experiencia de “reconstruir” y comprender a profundidad la teoría y a sí mismos, así como la posibilidad de desarrollar sus “habilidades creativas” en su línea de desarrollo. En el caso de los profesores, la dimensión clave fue la regeneración experimentada como el “#devolver a los otros” de manera enriquecida, a través de sus enseñanzas y el entrenamiento profesional. Asimismo, los profesores reportaron que estas experiencias resultaron re vigorizantes a lo largo de sus carreras y de

su desarrollo en el espacio universitario. Los análisis arrojan evidencia que relaciona los conceptos de la enseñanza y del “aprendizaje auténtico” con las diadas de aprendizaje entre los estudiantes universitarios y sus profesores, generando espacios para el desarrollo de los procesos creativos de ambas partes

Palavras-chave:

Creatividad, educación superior, talento, *mentoring*, teoría fundamentada.

Introducción

Uno de los factores más importantes en el proceso de mentoring es la formación de relaciones sólidas mentor-pupilo (Ferro, 1993). Una relación de mentoring exitosa puede ser definida como aquella en la que las necesidades del pupilo son logradas y las metas cubiertas (Young, 2001). Johnson (2008, p. 29) señala que para que la relación de mentoring sea efectiva, tanto el mentor como el pupilo deben establecer una relación personal y profesional.

Los estudios también sugieren que una relación exitosa mentor-pupilo requiere el compromiso de ambas partes (Gehrke, 1988). Es así que los mentores valoran la relación profesional cercana como esencial en las relaciones académicas con los pupilos. Esto supone cercanía, afecto, confianza y compromiso, así como humildad (Johnson, 2007). Sin embargo, el efecto sinérgico del mentoring dependerá de las actividades colaborativas entre el mentor y el pupilo. El éxito de la relación de mentoring dependerá en lo que el mentor y el pupilo traigan y hagan en la relación (Lick, 1999). Una relación de mentoring exitosa brinda sostenimiento continuo, conocimiento y motivación a lo largo del tiempo (Selwa, 2003), y las relaciones de mentoring pueden variar en su grado de formalidad. Cohen (1995) define una relación formal como aquella que ocurre cuando se presenta únicamente interacciones formales entre el profesor mentor y el pupilo. Por otro lado, una relación informal es aquella que incluye la interacción fuera del aula. Esta interacción puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento durante las prácticas y supone conversaciones casuales o encuentros entre el profesor mentor y el pupilo dentro o fuera de la institución educativa. Johnson (2002) señala que estas interacciones brindan una fuente de apoyo invaluable.

Desarrollando una relación y comunicación de mentoring

La relación entre el mentor y el pupilo es el factor central del proceso (Freedman, 1993). La confianza, la aceptación mutua y el apoyo son necesarios para la constitución de toda relación de mentoring (Greenberg, 1999). Construir y mantener una buena relación es importante en la relación mentor-pupilo (Cohen, 1995; Aways, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Wakukawa,

2003; Selwa, 2003). Por lo tanto, es importante para los mentores y pupilos comprender el propósito y las necesidades de un programa de mentoring (Gay, 1994).

Algunas definiciones de mentoring subrayan la importancia de una conexión personal que vaya más allá de la relación profesor-alumno formal (Hollingworth, 2002). Los estudios sugieren que los mentores necesitan tener una comprensión de la importancia de la Buena relación en el proceso de aprendizaje, estar preparados para trabajar con los estudiantes para establecer buenas relaciones, aceptar al aprendiz como individuo, tener el compromiso mutuo de trabajar como iguales, así como de apoyar al aprendiz. Es muy importante que la comunicación mentor-pupilo se mantenga abierta, especialmente en temas de mutua preocupación, tal como establecer un acuerdo en los roles y responsabilidades (Aways et al., 2003; Brown, 2002; McIntyre & Hagger, 1996; Edwards & Collison, 1996). Algunos estudios indican que en adición a establecer un buen *rapport*, e interacciones adecuadas a través de relaciones formales durante el tiempo, el proceso de mentoring beneficia también al mentor, especialmente en las relaciones de trabajo, donde el pupilo es libre de brindar sus ideas. Esto permite al mentor experimentar la satisfacción personal de enseñar a la persona joven y menos experimentada, así como tener una sensación de orgullo por el trabajo que se va realizando (McIntyre & Hagger, 1996). Asimismo, los profesores mentores y los pupilos son motivados a trabajar en una relación de mentoring más que en una relación supervisor-supervisado que por lo general es típica en la práctica del docente universitario, especialmente cuando las competencias del docente son evaluadas.

Destrezas de comunicación interpersonal

Las destrezas de comunicación interpersonal son uno de los ingredientes esenciales de una relación de mentoring efectiva. Es importante señalar que no hay una única aproximación interpersonal sugerida para ser aplicada al proceso de mentoring. Sin embargo, hay numerosas sugerencias respecto a la manera en que las destrezas interpersonales pueden ser utilizadas para mejorar y fortalecer estos procesos (Gordon & Maxey, 2000). Las destrezas interpersonales fueron categorizadas como las más altas entre las destrezas relacionadas con el mentoring efectivo. Estos estudios indican que el aspecto interpersonal es central para el mentoring efectivo y que la comunicación de dos vías es esencial (Brooks, 1995).

Las destrezas interpersonales parecen ser necesarias para la comunicación efectiva entre el profesor mentor y el pupilo, especialmente cuando ambos tienen que comunicar en una relación uno-a-uno durante las etapas anteriores y posteriores de las presentaciones.

Al parecer las destrezas de comunicación adecuadas, tales como la paciencia, la sensibilidad, el tacto, la confianza y la capacidad de mantener la confianza son características universales que los pupilos esperan por parte de sus mentores (Thornton, 1996), aunque ambos, mentor y

pupilo, necesitan tener destrezas adecuadas en la comunicación interpersonal para desarrollar una relación significativa y efectiva (Hollingworth, 2002).

Fases de la relación de mentoring

Según Young (2001), las fases en el desarrollo de la relación de mentoring son congruentes con el éxito de la relación efectiva entre el profesor mentor y el pupilo. Si se establece un buen rapport (vínculo afectivo) entre el mentor y el pupilo en la fase inicial del proceso de mentoring, entonces el proceso de mentoring tendrá mayores posibilidades de ser exitoso. Sin embargo, el establecimiento de una relación efectiva entre el mentor y el pupilo no ocurre sin esfuerzo, sino que requiere "...desarrollo sostenido, motivación, planeamiento y organización" (Barrett-Hayes, 1999, p. 137). Como señala Hardcastle, 2001, p.202), el mentoring significativo no supone un intercambio breve, formal, de una sola vía. Este toma tiempo para desarrollar y evolucionar a través de intercambios mutuos.

Cohen (1995) define las fases de mentoring como *tempranas*, *medias*, *posteriores* y *tardías*. La fase *temprana* se centra en la construcción de una relación de confianza entre el mentor y el pupilo, donde el pupilo busca ayuda del mentor. La fase *media* se presenta cuando el mentor y el pupilo intercambian información con el fin de comprender las metas y preocupaciones del pupilo. La fase *posterior* permite al mentor explorar los intereses y creencias del pupilo en un intento por comprender las razones de las decisiones del pupilo. La fase *tardía* se presenta cuando el mentor motiva al pupilo a reflejar sus metas y enfrentar los retos a través de una ruta de aprendizaje personal (Johnson, 2002).

El contexto educativo del estudio

El presente estudio se desarrolló en una Universidad privada de Lima Metropolitana, durante el proceso de monitoreo en la elaboración de la tesis de posgrado de diferentes especialidades en los niveles de Maestría (académica y profesionalizante) y doctorado de la Escuela de Posgrado de una universidad privada de Lima. El mentoring de los pupilos en la investigación científica es concebido como esencial en el proceso interactivo que por lo general se relaciona con el logro de los objetivos específicos de los cursos de Seminario de Tesis. Está vinculado con el aprendizaje y desarrollo de los pupilos en el planeamiento y mejoramiento de sus habilidades investigativas. Es acá donde los pupilos son capaces de aplicar su conocimiento teórico en la práctica, lo cual hace que la universidad esté consciente de la importancia de brindar apoyo de tipo mentoring desde el nivel de profesores y asesores de tesis.

Metodología

El presente estudio usa una aproximación cualitativa de estudio de casos con el fin de obtener información sobre la percepción de los mentores y pupilos, a partir de entrevistas semi-estructuradas individuales, discusiones de grupos focales y revisiones de documentos donde se usaron métodos de fuentes primarias para examinar y analizar las experiencias de los profesores mentores y pupilos durante el proceso. La aproximación de comparaciones constantes fue usado para codificar los datos y la triangulación de las diferentes fuentes utilizadas, para encontrar elementos comunes y diferentes que apoyen la consistencia de los hallazgos.

Se seleccionó una muestra de 10 profesores mentores y 7 estudiantes para obtener datos más específicos, relevantes y valiosos de los profesores mentores y de los pupilos. Los profesores mentores participantes habían sido previamente seleccionados como profesores mentores o asesores de los pupilos durante para el Seminario de Tesis.

La fundamentación teórica de este estudio está basada en teorías seleccionadas sobre los diferentes modelos y programas de mentoring, tales como *El Aprendiz* de Furlong y Maynard (1995) y el *Modelo de mentoring por etapas* (Brooks y Sikes, 1997), los modelos de mentoring *Basados en Competencias y Reflexivos* (Furlong y Maynard, 1995), el modelo de *Anderson y Shannon* (Anderson y Shannon, 1995); el modelo de *Comunidad Constructora del Conocimiento* (Cambourne, 2001), el modelo de *Supervisión clínica* (Goldhammer, Anderson & Karajweski, 1980), la aproximación *Humanística*, y la aproximación de la teoría crítica constructiva (Wang & Odell, 2002).

Análisis de datos y discusión

El análisis dio como resultado la identificación de cuatro categorías principales:

- ***Relaciones de mentoring y comunicación***, en la que los temas vinculados fueron:
 - Calidad de la relación de mentoring
 - Relación positiva y negativa
 - Entorno positivo a nivel formal e informal
 - Colaboración y simpatía mutua
 - Interacción efectiva y productiva
- ***Destrezas interpersonales de comunicación***, en la que los temas vinculados fueron:
 - Destreza comunicativa efectiva
 - Características personales de mentores y pupilos
 - Refuerzos positivos
 - Verbal y no verbal

- **Fases de mentoring**, en la que los temas vinculados fueron:
 - Evolución en las diferentes fases
 - Tiempo
 - Desarrollo de vínculos consolidados en la relación de mentoring
 - Apoyo personal dominante en las fases de mentoring
- **Disponibilidad**:
 - Crucial en la construcción de la relación de mentoring
 - Puede constituirse en debilidad
 - Eficiencia
 - Uso de modos diversos de comunicación (TIC)

Relaciones de mentoring y comunicación

Se enfatiza la construcción de la relación tanto a nivel de mentores como de pupilos. Se recogió una relación de resultados positivos tanto de mentores como de pupilos. Al preguntar a mentores y pupilos sobre su relación de mentoring durante los cursos de Seminario de Tesis, la mayoría de los pupilos (5 de 7) señalaron que ellos gestionaron la construcción de un rapport positivo con sus mentores durante el programa. Asimismo, reportaron un rango diferenciado respecto a la calidad y nivel de desarrollo de sus relaciones en función a su desarrollo personal y profesional. Dos pupilos indicaron que ellos no lograron desarrollar relaciones efectivas con sus mentores durante el proceso. Los pupilos definieron la formación de las relaciones de mentoring y comunicación según fueron formales, informales, o ambas. Cuando se refieren a las relaciones informales, los pupilos se refieren al paternalism natural que crea un clima confortable y relajado en el que se sintieron motivados y que los ayudó en el proceso.

Tres pupilos percibieron su relación de mentoring con sus mentores como muy buen debido a que se comunicaban con facilidad y compartían temas personales y profesionales. También se refirieron a la informalidad de su relación debido al estilo de comunicación informal que sostuvieron, así como por el apyo afectivo que les brindaron sus mentores. Uno de ellos describió su relación como paternalista señalando: “Mi profesor era excelente. El me guió y apoyo a lo largo de mi tesis. Siempre me motivaba y me establecía nuevos retos. Nuestra relación era de padre a hijo, bastante informal”.

Una pupila percibió la relación formal en el mentoring como mejor, porque era seria y formal, especialmente en las discusiones, señalando: “Yo creo que las relaciones son las mejores, porque te permiten tener una discusión seria con tu profesor, en un espacio formal”. Sin embargo, la mayoría de los pupilos prefirieron las relaciones informales (en los grupos focales),

porque indicaban que de esa manera se sentían más cómodos con sus mentores y podían establecer un entorno colaborativo y amigable de trabajo.

Una pupila reportó que las únicas interacciones con su asesora fueron estrictamente profesionales y que las únicas comunicaciones e interacciones ocurrieron en el planeamiento de su tesis o en algunas discusiones de análisis de sus resultados. Ella no estuvo satisfecha con este tipo de interacción de naturaleza estrictamente formal, y señaló: "...mi relación con mi asesora fue demasiado formal, sólo se daba la interacción para revisar mi marco teórico, mi metodología o el análisis de mis resultados... nunca tuve la oportunidad de conversar con ella fuera de su oficina o de temas diferentes a mi tesis exclusivamente... realmente en las reuniones parecía que me tomaba examen, yo me sentía cuestionada y muy ansiosa". Todos los pupilos encuestados para fines de este estudio señalaron que un entorno informal y amigable de colaboración académica ayudó a construir relaciones positivas de mentoring. Las interacciones formales que carecían de estas cualidades fueron percibidas como insatisfactorias.

Por su parte, los mentores percibieron sus relaciones de mentoring diferente a sus pupilos. La mayoría de mentores (9 de 10) percibió que ellos fueron quienes gestionaron la construcción y desarrollo de relaciones positivas de mentoring con sus pupilos. Los mentores no lograban definir la naturaleza de sus relaciones de mentoring, pero enfatizaban la importancia de ser capaces de establecer relaciones efectivas con sus pupilos. La mayoría se asumía capaz de crear entornos facilitadores para la construcción de la relación, que les permita establecer interacciones efectivas y formar relaciones positivas con sus pupilos. Ellos creían que estas relaciones fortalecía el proceso de mentoring y mejoraba la productividad del mismo. Uno de los mentores señaló: "...yo no tuve ningún problema con mi pupilo, porque soy una persona fácil de sobrellevar... mi relación fue cercana, lo que facilitó el intercambio... de otra manera no hubiese sido fácil motivarla a continuar con su investigación en los momentos en que se desalentaba...".

Como señalan Ferro (1993) y Lick (1999), las relaciones entre el mentor y el pupilo son centrales en la calidad del mentoring. La mayoría de los mentores y pupilos de este estudio fueron capaces de establecer relaciones de mentoring efectivas. Las relaciones percibidas como más exitosas por los pupilos fueron las relaciones de naturaleza informal o aquellas que combinaban lo formal con lo informal. El único caso que no logró establecer una relación exitosa describió su relación como exclusivamente formal. Todos expresaron una clara preferencia por las interacciones de mentoring informal. Una de las razones dadas para ello es que la informalidad facilitaba el mantenimiento de un entorno de trabajo con niveles bajos de tensión.

Los mentores enfatizaron también que el entorno de mentoring facilitaba la construcción de relaciones, como sugieren Anderson y Shannon (1988). Es así que su mayor preocupación era la construcción de una relación de mentoring efectiva y profesional. Ellos no tenían preferencia alguna por las relaciones de tipo formal o informal. Los resultados sugieren que cuando ninguno de los dos estaba preparado para iniciar la comunicación efectiva, la relación de mentoring se debilitaba. Es posible que estas situaciones pudieron prevenirse si tanto el mentor como el pupilo hubiesen adoptado una aproximación positiva hacia el trabajo colaborativo para hacer que el proceso funcione. Como señala Britton (2006) ambos tienen la responsabilidad de hacer que el proceso funcione como una relación efectiva y positiva para los dos.

Otro elemento percibido por los mentores como interferente en el proceso de construcción de la relación entre mentor y pupilo fue la diferencia de edad, la falta de comunicación, el poco esfuerzo observado en los pupilos para aproximarse o comunicarse con sus mentores y algunas actitudes negativas observadas tanto a nivel de mentores como de pupilos. Al parecer, el tipo de comunicación establecida fue importante en la efectividad de las comunicaciones y relaciones de mentoring en este estudio. Más aún las interacciones informales fuera del aula fueron aparentemente facilitadoras de comunicación efectiva y del apoyo emocional y profesional que recibieron los pupilos.

Destrezas de comunicación interpersonal

Los resultados mostraron que las destrezas de comunicación interpersonal efectivas son esenciales para el establecimiento de relaciones positivas y de comunicación entre mentores y pupilos. Al parecer el establecimiento de las relaciones de mentoring estarían relacionadas con las comunicaciones interpersonales, con ejemplos de características positivas de personalidad, con la escucha efectiva usando refuerzo positivo para facilitar la comunicación efectiva y con los atributos en la construcción de las relaciones en el mentoring.

Cuatro pupilos reportaron el uso de refuerzo positivo por parte de sus mentores. Los pupilos indicaron que algunos mentores lo usaban con regularidad, mientras otros sólo cuando era necesario. Más aún señalaron que el refuerzo positivo, verbal o no verbal tuvo un impacto positivo en su relación de mentoring. Uno de los pupilos dijo que su mentora siempre había usado palabras de refuerzo para continuar con su estudio, tales como: “Estoy segura que tú puedes hacerlo... trata de hacer lo mejor que puedes. Te das cuenta de que eres capaz de hacerlo?”

Los pupilos estuvieron de acuerdo en que el uso de sus propias destrezas de comunicación los benefició en las relaciones de mentoring. Uno de los pupilos señaló que él hizo el primer acercamiento de manera respetuosa: “En mi primera entrevista,

manejé la situación de manera informal. Me senté, conté un chiste, nos reímos y luego continuamos en una conversación de tipo informal. Mi mentor siguió en la misma línea y me sentí bien de mi capacidad de crear este tipo de atmósfera”. Otra de las pupilas señaló que ella se relacionó con su mentora dándole sugerencias para las actividades extracurriculares que se organizaban en la Facultad: “Le día sugerencias para el boletín interno de la Facultad, así como para la realización de eventos culturales. Ella estaba contenta que yo le ayudara y yo por ayudarla, de esa manera teníamos también conversaciones diferentes a exclusivamente el tema de mi tesis”.

Los mentores también describían las formas en que sus pupilos usaban sus destrezas de comunicación interpersonal con ellos, como uno de ellos señaló: “Mi pupila sonreía cada vez que venía a verme y siempre estaba dispuesta a escuchar mis sugerencias. Su respuesta me permitía interactuar productivamente y establecimos una buena relación de trabajo”. Otro mentor señaló: “Yo lo trataba como si fuera un colega más, que necesitaba mi guía y orientación... con esta actitud me era fácil comunicarme y construir una relación positiva”.

Las relaciones interpersonales y las destrezas interpersonales Fuertes son percibidas como determinantes en el mentoring efectivo (Jones, 2006; Cornu, 2005). Como es aparente en los resultados, las destrezas de comunicación interpersonal van de la mano con las características de personalidad en la influencia de las comunicaciones y de las relaciones en el mentoring. Cuando el mentor y el pupilo usan estas destrezas de manera efectiva, su relación se consolida. Algunos pupilos necesitan aplicar estas destrezas mejor para compensar debilidades aparentes en sus mentores y esto no es siempre fácil de hacer. En la medida en que estas destrezas sean inadecuadas en cualquiera de las partes, su comunicación y relación se verá afectada. Otras destrezas interpersonales importantes fueron la capacidad de mostrar respeto a sus mentores, resultado consistente con lo obtenido por Johnson (2002). Quizás esto es más importante en un contexto cultural en el que el respeto por los mayores o por alguien con más experiencia es la norma.

Algunos pupilos fueron capaces de capitalizar el interés de sus mentores hacia sus familias e intereses particulares, al ayudarlos a organizar actividades culturales en la Facultad. Los mentores efectivos fueron vistos por sus pupilos como capaces de escucharlos, usar refuerzo positivo y lenguaje no verbal para motivarlos y brindarles apoyo emocional. Las conductas no verbales como expresiones faciales brindan mensajes positivos y negativos importantes para facilitar u ocultar las relaciones en el mentoring. Las expresiones faciales representan mensajes no verbales que brindan significados independientemente de las palabras (Brockbank y McGill, 2006). Las señales no verbales pueden tener significados importantes en la comunicación verbal según sean de aprobación o desaprobación. Los datos indican que algunos mentores realizaron

esfuerzos especiales para implementar sus destrezas interpersonales para influenciar a sus pupilos y para lograr una relación de mentoring exitosa.

Fases de mentoring

Más de las mitad de los pupilos (5 de 7) reportaron diferentes fases a lo largo del proceso de mentoring (Cohen, 1985; Kram, 1985). La fase inicial fue definida como las primeras dos semanas de monitoreo de la tesis. La fase media fueron las siguientes 6 a 7 semanas, y la fase posterior comprendió las 4 semanas restantes.

Los pupilos (5 de 7) señalaron que el tiempo fue un factor importante en la calidad de la relación del mentoring y en la efectividad de la comunicación con sus mentores. Asimismo, señalaron que invirtieron tiempo y energía importante en la fase inicial, para desarrollar una relación de mentoring adecuada. Uno de los pupilos señaló "... invertí todo mi tiempo disponible, así como mi paciencia para lograr una buena relación con mi mentor", mientras que otro indicó "...las relaciones no se dan por arte de magia, hay que trabajar para desarrollarlas".

A lo largo de las primeras semana, en la consolidación del tema de investigación y las demandas del programa de posgrado, los pupilos experimentaron sentimientos encontrados. Uno de ellos señaló: "Yo creía que no le caía bien a él, ya que sus respuestas eran cortantes. Quizás hacía demasiadas preguntas, no lo sé. Luego, la relación mejoró". Pese a que las relaciones de mentoring eran positivas y recíprocas, algunos pupilos (2 de 7) sintieron que en la mitad de la fase aún tenían dificultad en interactuar con sus mentores: "La relación entre mi mentora y yo estaba tensa. Me tenía que cuidar en lo que decía. El clima era de jefe a subordinado. Creo que al inicio no le dí suficiente tiempo a considerar las formas porque estaba apurado con mi estudio, y eso fue perjudicial".

Cinco de los pupilos señalaron que lograron compartir un vínculo especial con sus mentores en la última fase del programa. Esta mirada se recogió en los grupos focales. Al parecer se logró un vínculo de respeto mutuo, relacionado con cambios en los estilos de mentoring de los mentores tanto en la segunda como en la tercera fase, particularmente vinculados con su preocupación personal por sus pupilos y compromiso con su rol de mentor. Sin embargo, un pupilo señaló que no fue capaz de construir una buena relación con su mentor, señalando: "...al final... ni siquiera lo intenté".

Los mentores confirmaron que el proceso de mentoring pasó por diferentes fases en el estudio, según la dinámica del proceso avanzaba. De manera similar a la descripción de los pupilos, uno de los mentores describió cómo su relación de mentoring se logró desarrollar: "Al inicio mi pupilo estaba distante conmigo y se manejaba de manera tímida. Esto dificultó la construcción de la relación de mentoring en la fase inicial, entonces le hacía preguntas motivadoras para que

se explye al hablar. Poco a poco empezó a sentirse más cómoda y luego de un tiempo logró iniciar las conversaciones y mejoró la relación”. En general, los mentores concordaron en que hacia el final de la fase media los pupilos asumieron mayor independencia, ganaron confianza y demostraron mayor autonomía. Los mentores también señalan que las fases de mentoring determinaron el tipo de roles que desempeñaron.

Los pupilos indicaron que las relaciones de mentoring se desarrollaron a lo largo de tres fases diferenciadas. Algunos pupilos señalaron que fueron capaces de establecer relaciones de mentoring de inmediato, atribuyéndolo a sus encuentros iniciales. Sin embargo no todas las relaciones fueron positivas, dado que el tiempo y el desarrollo a lo largo de las fases fueron determinantes en las relaciones exitosas.

Los resultados obtenidos muestran que las relaciones de mentoring fueron significativamente personales. En el proceso de conocerse y trabajar uno con otro, algunos pupilos desarrollaron vínculos especiales con sus mentores. Sin embargo, otros pupilos se frustraron con sus mentores y uno se dio por vencido en el proceso de desarrollar una relación de mentoring efectiva.

Las tres fases fueron identificadas por mentores y pupilos como diferenciadas en el desarrollo de la relación de mentoring y las dificultades presentadas en la fase inicial tendió a ser superadas en la fase media, a partir del establecimiento de relaciones efectivas y positivas hacia la fase final. Estos hallazgos son congruentes con las propuestas de Cohen (1995) y Kram (1985) en el desarrollo de fases de mentoring.

Disponibilidad

Los resultados muestran que el grado de asequibilidad/disposición del mentor tuvo un impacto en el desarrollo de las relaciones de mentoring. Durante las discusiones de los grupos focales, los pupilos señalaron que el encuentro uno-a-uno con su mentor fue un factor importante en el establecimiento de la relación de mentoring. Uno de los mentores concordó en que “...para mí era prioritario estar allí para mi pupilo”. Sin embargo, en la práctica los pupilos reportaron que las interacciones poco frecuentes con sus mentores causaron fallas de comunicación, interfiriendo con el desarrollo de la relación de mentoring, especialmente en la fase inicial del programa de mentoring. Ellos dijeron que tuvieron dificultades para establecer las citas con sus mentores y por lo tanto no fueron capaces de tener reuniones regulares para discutir temas que para ellos (pupilos) eran importantes. Uno de ellos señaló: “Es como si estuviera pero no está realmente... fue difícil...esto afectó el establecimiento de la relación”.

Los mentores confirmaron que no fueron capaces de llenar todas las expectativas debido a que no estaban disponibles para sus pupilos, dada la fuerte carga administrativa que asumían con la universidad (6 de 7), por ende, con o sin intención tenía que estar posponiendo las citas con sus

pupilos. Uno de los mentores atribuyó las escasas reuniones con su pupilo debido a la actitud misma del pupilo: "...simplemente no sé cómo establecer una buena comunicación con él, creo que no me necesita". Sin embargo, los mentores dejaron en claro que ellos trataron de estar disponibles para sus pupilos durante el programa. Algunos pupilos reportaron que sus mentores enviaban mensajes de texto vía teléfonos celulares para informarles que no estarían disponibles y ellos apreciaban este gesto dado que les permitía reorganizar sus agendas.

Al parecer la disponibilidad de los mentores fue un elemento crucial en la construcción de las relaciones y en el programa en general. Los mentores disponibles para sus pupilos fueron capaces de brindarles el apoyo que necesitaron, establecer relaciones uno-a-uno, lo que favoreció a la relación según lo señala Lick (2003). Más aún, la falta de interacción y el acceso limitado a los mentores fueron interferentes en el mentoring efectivo y posibilitaron situaciones de ansiedad en los pupilos. Las razones dadas por los mentores respecto a sus dificultades en la disponibilidad para con sus pupilos fue referida a las actitudes que en ocasiones observaron en sus pupilos, lo que limitó los contactos.

Conclusiones

Tanto mentores como pupilos reportaron que la relación de mentoring y comunicación efectiva conllevó al establecimiento de un vínculo positivo y a resultados constructivos. La construcción de relaciones efectivas de mentoring también dependió en gran parte en las destrezas interpersonales de ambos tipos de participantes. Cuando los mentores brindaban aproximaciones cálidas, positivas y de escucha hacia el otro, y reforzaban positivamente, la relación se consolidaba. Esto se complementaba con las actitudes positivas, receptividad hacia el consejo, adaptabilidad y flexibilidad del pupilo. Si estas condiciones faltaban en la primera fase de la relación, el mentoring era menos efectivo.

Las relaciones de mentoring más exitosas fueron aquellas de tipo democrático y colaborativo. Estas tendían a ser facilitadas por un grado de informalidad en parte relacionada con las consecuencias del contacto fuera de la clase y con la planificación de las discusiones y prácticas reflexivas. Los mentores tendían a valorar la iniciativa y autoconfianza en sus pupilos, particularmente en relación a desarrollar las relaciones de mentoring y de comunicación. Sin embargo, las relaciones efectivas de mentoring y comunicación no fueron necesariamente inmediatas, sino que se desarrollaron en el tiempo.

Las relaciones positivas que se dieron en las etapas iniciales sugieren que esta es la fase más crítica para el éxito del proceso. Estos hallazgos enfatizan la importancia de la fase inicial para todo el proceso de mentoring. Para otros el mentoring se hizo efectivo en la fase media e incluso hacia las fases finales del programa. Otro factor positivo es la distancia gradual que asume el

mentor a medida que se desarrolla el programa. Es importante señalar que las fases de mentoring ocurren a lo largo de todas las funciones en el proceso de mentoring.

Los pupilos por lo general indican que necesitaron mayor apoyo profesional y personal en la fase inicial del proceso de mentoring y que les tomó tiempo establecer la relación de mentoring y la comunicación. Asimismo, las cualidades de mentores y pupilos toma tiempo para ser desarrollados en la interacción. Todos estos elementos fueron factores contribuyentes a la creación de entornos en los que las relaciones de mentoring y la comunicación se dieron de manera segura y más relajada. Es evidente que la mayoría de mentores y pupilos que comparten relaciones de mentoring tienden a estar disponibles uno para el otro durante el proceso de mentoring. Para algunos pupilos la poca disponibilidad de sus mentores fue un interferente en la construcción de la relación de mentoring. Asimismo, algunos factores culturales, tales como el contacto directo, el respeto al experto y al mayor, en términos de jerarquía también juegan un rol determinante en la relación mentor-pupilo. Más aún, la edad, la experiencia profesional del mentor y el género fueron factores importantes en algunas relaciones de mentoring.

Referencias

- Anderson, E. M. & Shannon, L. (1995). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Aways, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45-56.
- Barett-Hyes, D. (1999). Coloring outside the lines: Portrait of a mentor-teacher. In C. Mullen, & D.W. Lick (Eds.), *New directions in mentoring: creating a culture of synergy* (pp.133-141). London: Falmer Press.
- Bowers, R. G. & Eberhart, N. A. (2001). Mentors and the entry year program. *Theory Into Practice*, 17(3), 226-230.
- Bradbury, L. U. & Koballa Jr, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2132- 2145.
- Britton, E. D. (2006). Mentoring in the induction system of five countries: A sum greater than its parts. In C. Cullingford (Eds.), *Mentoring in education: an international perspective* (pp. 107-120). England: Ashgate.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. London: Kogan Page.

- Brooks, V. & Sikes, P. (1997). *The Good Mentor Guide. Initial teacher education in secondary school*. Buckingham: Open University Press.
- Brooks, V. (1995). Mentoring: the interpersonal dimension. *Journal of Teacher Development*, 5(1), 5-10.
- Brown, M. (2002). Mentors, school and learning. *Education Quarterly, Winter*: Australia. Retrieved July 20, 2007, from <http://www1.curriculum.edu.au/eq/archive/winter2002/html/mentors.htm>
- Cambourne, B. (2001). *Replacing traditional lectures, tutorials and exams with knowledge building community (KBC): A constructivist, problem-based approach to pre-service primary teacher education*. Paper presented at the ATEA Conference, Melbourne, 2001.
- Cornu, R. L. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 355-366.
- Edwards, A. & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools: Supporting student teacher learning in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Ferro, T. R. (1993). The influence of affecting processing in education and training. In D.D. Flannery (Eds.), *Applying Cognitive Theory to Adult Learning* (pp. 25-39). San Francisco: Jossey Bass.
- Freedman, M. (1993). Fervor with infrastructure: making the most of the mentoring movement. *Equity and Choice*, 9(2), 21-26.
- Freedman, M. & Jaffe, N. (1993). Elder mentors: giving schools a hand. *NASSP Bulletin*, 76(549), 23-28.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Gay, B. (1994) What is mentoring. *Education and Training*, 36(5), 4-7.
- Greenberg, D. S. (1999). Creating synergy in a mentoring relationships with a university student volunteer. In C. A. Mullen & D. W. Lick (Eds.), *New directions in mentoring: creating a culture of synergy* (pp. 71-86). London: Falmer.
- Gerhke, N. J. (1988). On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 43-45.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. & Krajweski, R. J. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Gordon, S. P. & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hardcastle, B. (2001). Spiritual connections: protégés reflections on significant Mentorship. *Theory into Practice*, 27(3), 201-208.
- Hollingworth, J. H. (2002). The difference between a mentor and a teacher. *Abstract-MEDLINE*, 89, 1004-1005.
- Johnson, W. B. (2007). *On Being a Mentor. A Guide for higher education faculty*. New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.
- Jones, M. (2006). The balancing act of mentoring: mediating between newcomers and communities of practice. In C. Cullingford (Eds.), *Mentoring in education. An international perspective* (pp.57-86). Great Britain: Ashgate.
- Johnson, K. F. (2002). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers Succeed*. Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Johnson, K. F. (Eds.). (2008). *Being an effective Mentor. How to help beginning teachers Succeed*. (2nd ed.). Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Kajs, L. T. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 57-69.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring Network: Development Relationships in Organizational Life*. Glenview, IL: Scott Foreman.
- Lick, D. W. (1999). Proactive comentoring relationships: enhancing effectiveness through synergy. In C. A. Mullen & D. W. Lick (Eds.), *New directions in mentoring: creating a culture of synergy* (pp. 48-70). London: Falmer.
- McIntyre, D. & Hagger, H. (1996). *Mentors in schools: Developing the profession of teaching*. London: David Fulton.
- NEA National Education Association (Foundation for the Improvement of Education). (1999). *Creating a Teacher Mentoring Program*. Retrieved July 2, 2008, From <http://www.nfie.org/publication/mentoring/htm#usefulness>.
- Selwa, L. M. (2003). Lessons in mentoring. *Experimental Neurology*, 184(1), 42-47.
- Thornton, B. (1996). A mentoring programme for teacher educators: The Czech experience. *Newsletter of the special interest group for teacher trainers of IATEFL*, pp. 5-8.
- Wang, J. & Odell, S. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

- Whitaker, K. R. (1992). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition, *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.
- Yip Heung-Ling. (2003). Mentoring student-teacher case studies. *Early Child Development and Care*, 173(1), 33-41.
- Young, C. Y. (2001). Mentoring: The components for success. *Journal of Instructional Psychology*, 2(1), 35-42.
- Zhao, Z., Anand, J. & Mitchell, W. (2004). Transferring collective knowledge: teaching and learning in the Chinese auto industry. *Strategic Organization*, 2(2), 133-167.

8.5.4.

Título:

A reflexão da prática pedagógica universitária na formação docente: uma experiência na Universidade Católica de Brasília

Autor/a (es/as):

Scárdua, Martha Paiva [Universidade Católica de Brasília]

Scholze, Lia [Universidade Católica de Brasília]

Resumo:

A modificação do cenário universitário devido a entrada de um novo perfil de estudantes nas universidades brasileiras exige a revisitação das estruturas pedagógicas universitárias a fim de que possa garantir não só acesso mas também permanência dos estudantes no ensino superior. Esse artigo traz reflexões a partir da experiência da disciplina Introdução à Educação Superior da Universidade Católica de Brasília - UCB, destinada aos ingressantes dos cursos de graduação, com três objetivos: i) oferecer soluções de inclusão pedagógica àqueles cuja educação não desenvolveu formação metacognitiva adequada; ii) construir uma relação pedagógica baseada na autoria, autonomia e no protagonismo do estudante, de modo que possa apropriar-se da sua história e emancipar-se intelectualmente; iii) acolher e desenvolver o sentimento de pertença à universidade, aproximando-a à vida cotidiana dos alunos (UCB, 2010). A proposta pedagógica da disciplina inclui elementos inovadores, dentre eles, sistemática de acompanhamento docente por meio da partilha de registros da prática pedagógica dos professores com “tutores” via moodle, favorecendo a troca de experiência e sinergia da equipe, bem como melhoria do desempenho docente. Esse artigo enfoca a reflexão da prática pedagógica universitária como tecnologia de formação docente em serviço, destacando resultados alcançados. Foram analisados registros da prática pedagógica docente e realizadas entrevistas com os professores da disciplina. As conclusões sugerem caminhos alternativos a uma

docência muitas vezes solitária e endógena que não favorece espaços de troca no meio acadêmico, por meio da formação continuada em serviço a partir do compartilhamento dos registros da prática pedagógica entre professores, estratégia que tem-se mostrado importante no enfrentamento dos atuais desafios da universidade brasileira. O suporte teórico vem de Paulo Freire, Madalena Freire, Philippe Perrenoud, Antonio Nóvoa, Antonio Joaquim Severino, Marie-Christine Josso entre outros.

Palavras-chave:

Formação em serviço. Docência universitária. Reflexão e registro da prática pedagógica.

Introdução à Educação Superior: uma experiência inovadora frente aos desafios da universidade no século XXI

As reflexões apresentadas são frutos de investigação de um projeto em realização na Universidade Católica de Brasília – UCB, que pretende acolher os alunos na universidade, auxiliando na sua permanência e progressão no Ensino Superior, a partir da reconstrução da organização do trabalho pedagógico fundamentado na autonomia e na autoria dos estudantes. Trata-se da disciplina Introdução à Educação Superior – IES, concebida como estratégia de cuidado com o estudante considerando sua trajetória de vida e o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão e aquisição da linguagem acadêmica. A proposta da disciplina integra o Programa de Melhoria da Formação Básica desenvolvida pela UCB, que inclui um conjunto de ações que visam superar os desafios atuais enfrentados pela universidade.

Entre os anos 2001 e 2010 houve um aumento de 110% nas matrículas do ensino superior no Brasil (BRASIL, 2011). Este aumento é resultado de políticas de financiamento e incentivo às universidades e estudantes, como o Programa Universidade para Todos – ProUni; o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies; o Fundo de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades – Reuni. Tais políticas possibilitaram o ingresso de segmentos sociais até então excluídos deste nível de ensino e têm demandado da universidade a necessidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que o público agora presente possui conhecimento escolar limitado para atuar nesse nível - resultado de uma Educação Básica pouco eficiente ofertada pelo Estado para alunos de classe popular.

Com a ampliação do acesso básico à educação superior, tem-se percebido com mais evidência a fragilidade da formação básica da maioria dos estudantes brasileiros. A ampliação da Educação Superior não cria a fragilidade, mas a revela à medida que os eliminados de outrora hoje conseguem acesso (UCB, 2010, p. 113).

Aos desafios já enfrentados pela universidade brasileira, como: adaptar-se à rapidez da produção de novos conhecimentos, tecnologias de informação e comunicação (LUZ, 2000); integração entre ensino, pesquisa e extensão (BUARQUE, 1994); formação de professores (GATTI; BARRETO, 2009); entre outros, a democratização do acesso ao ensino superior demanda com urgência políticas de permanência que possibilitem aos novos alunos condições estruturais (financiamento) e técnicas (pedagógicas) para que transitem confortavelmente no meio acadêmico e consigam finalizar com sucesso seu percurso na universidade.

Não há como enfrentar a nova demanda pedagógica, sem que um conjunto de ações seja pensado pela universidade. Portanto, o Programa de Melhoria da Formação Básica inclui outras estratégias de cuidado com o estudante, além da disciplina IES: Projeto Monitoria; Projeto Jovem Pesquisador do Futuro; Perfil docente para atuação nas disciplinas do primeiro semestre; Acompanhamento dos ingressantes; Clube de Leitura; Apoio à Aprendizagem em Matemática Básica; Visitas Dirigidas aos Laboratórios; Projetos Especiais (Grupos de Estudo Temáticos e Encontro Interdisciplinar) e Disciplinas Básicas da Área da Saúde. Para implantar as ações supracitadas foi necessário grande investimento na formação dos professores, uma vez que diante do novo contexto “é preciso pensar a Educação Superior em função do que o estudante é, e não do que gostaríamos que fosse” (UCB, 2010, p. 113).

Para enfrentar os desafios da formação docente, a UCB desenvolve, desde 2008, o Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD) a fim de estimular o professor a engajar-se em processos coletivos de desenvolvimento da sua docência, de acordo com o perfil desejado pela universidade: um docente em sintonia com as contribuições científicas sobre a aprendizagem; empenhado em aprimorar a prática de orientação e avaliação da aprendizagem; compartilhar saberes e experiências docentes e em fazer de sua prática educativa a expressão de seu engajamento pela transformação da sociedade (UCB, 2010). Até 2010, 34% dos docentes participaram do PRPD, que se constitui principal estratégia de formação continuada dos professores na UCB.

Neste trabalho, nossa preocupação está focada nas possibilidades de formação continuada em serviço desenvolvidas com a participação efetiva do PRPD na disciplina IES, cuja inovação reside no registro das aulas e acompanhamento dos professores.

Serão apresentadas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico, em especial à prática de compartilhamento de registros docentes, que desponta como rica possibilidade de formação continuada em serviço na universidade.

O nascimento da disciplina IES

No primeiro semestre de 2010, de 37 professores se mobilizaram para sistematizar o projeto da IES com a Pró-Reitoria de Graduação e o PRPD. Para tanto, foram realizadas reuniões para definir coletivamente sua implantação, o que permitiu um desenho muito particular à disciplina, que situa o estudante no centro do trabalho pedagógico e a reflexão como suporte da prática discente e docente.

A disciplina é composta por carga horária de 120 h/a, divididas em dois encontros semanais de 4h/a cada. As turmas têm número reduzido em relação às outras disciplinas, inicialmente sendo compostas por 30 alunos provenientes de diversos cursos. Dentre as atividades planejadas para a disciplina, além das aulas em sala, são realizados “Encontros Temáticos” para aprofundar temas específicos; o Clube de Leitura para incentivo à leitura e uso da biblioteca; e aulas-passeio. A disciplina pertence ao Curso de Filosofia, tem coordenação própria.

O trabalho pedagógico reinventado pela disciplina consiste no entrecruzamento de três grandes “conteúdos”: o estudante e sua história de vida (conteúdo pessoal); o conhecimento (conteúdo acadêmico); e os acontecimentos do contexto atual (conteúdo “historicosociocultural”). Para tanto, o trabalho pedagógico baseia-se na *práxis*, a partir do exercício da metacognição e da metanarrativa. Alguns eixos orientadores foram desenhados para a disciplina e retratam essa intencionalidade.

Eixos orientadores da disciplina IES

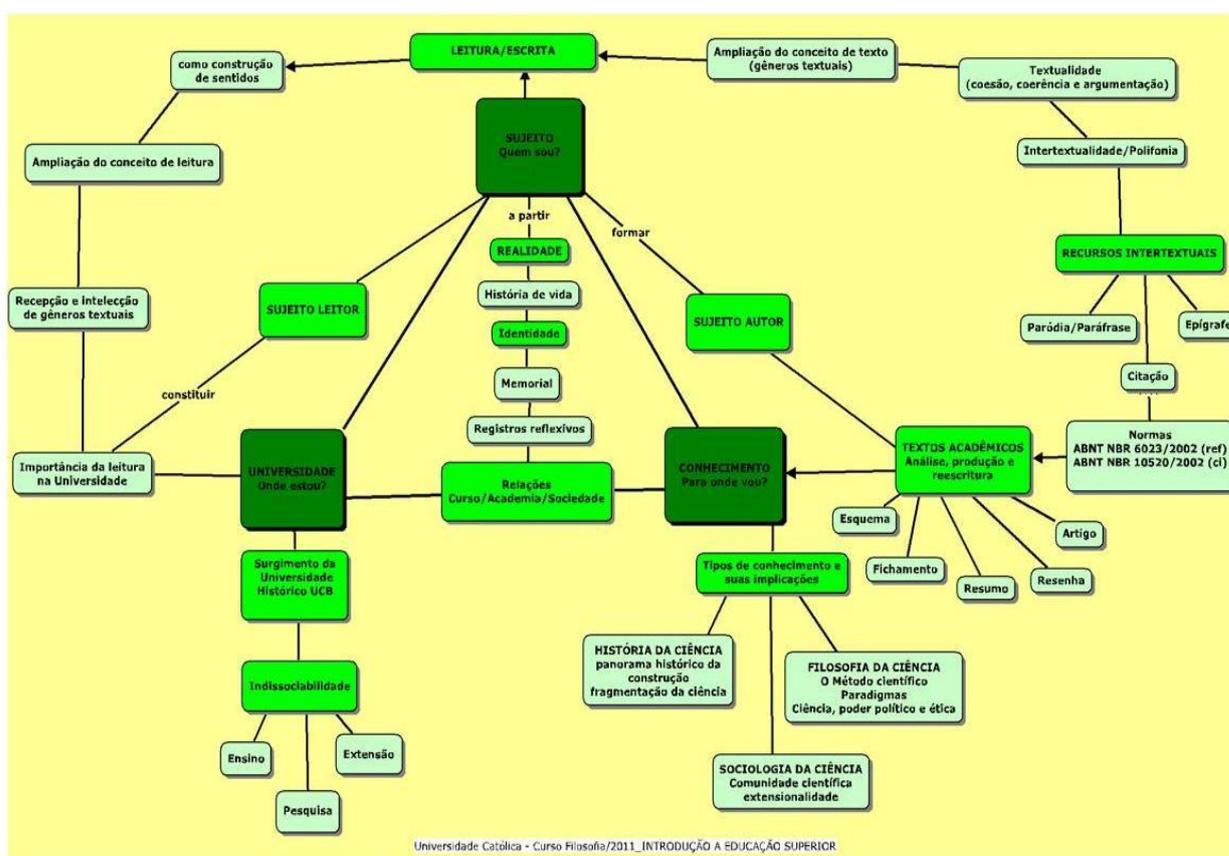
O primeiro eixo da disciplina diz respeito à apresentação da instituição em seus espaços físicos e o seu papel social: o reconhecimento espacial como necessário ao sentimento de pertença social e a relação entre universidade e sociedade, concebendo-se a indissociabilidade no seu duplo significado: na forma (integração do ensino, pesquisa e extensão) e no seu conteúdo, o que parece ser possível a partir da superação da fragmentação e falta de diálogo entre os conhecimentos, saberes, currículos, departamentos e cursos da universidade (BUARQUE,1994). Compreendendo o estudante como centralidade do trabalho pedagógico, a revisitação da sua história de vida é estimulada para que compreenda por que escolheu o curso e questione-se sobre a sua futura contribuição social.

O segundo eixo é agrupado a partir da conjunção dos estudos sobre a Filosofia e a Ciência: Sociologia, História e Filosofia da Ciência, abarcando a construção do espírito científico e ético. Pretende mostrar o que é a Comunidade Científica, seus códigos, ritos e os diferentes paradigmas que a tem guiado, de modo que o aluno a reconheça e passe a integrá-la de forma consciente.

O terceiro eixo reúne os elementos formais e normativos da linguagem e pretende desenvolver a autoria (FREIRE, 2003a) e a produção da linguagem objetiva e autônoma, considerando os

padrões acadêmicos. Para tanto, os estudantes são convidados a pensar sobre como tem sido sua relação com a escrita, a leitura e o conhecimento e como têm compreendido seu processo de aprendizagem. Esse movimento tem sido provocado a partir da construção do Memorial de Aprendizagem, como narrativa simultaneamente histórica e reflexiva (SEVERINO, 2001). Para orientar o trabalho na disciplina, a equipe da coordenação de IES sistematizou o seguinte mapa conceitual:

Figura 1. Mapa conceitual da disciplina IES.



Fonte: Mapa conceitual disponibilizado para professores (IES) e direções dos cursos de graduação, via *e-mail*.

Aspectos metodológicos da disciplina

Para atingir os objetivos propostos, fez-se necessário reorganizar o trabalho pedagógico. Um desafio posto foi como transformar a sala de aula em espaço de reflexão, ação e transformação. Elemento de destaque foi a reconstrução do sentido de rotina, entendida como algo dinâmico e *práxico* e não como um espaço/tempo estático e enfadonho, importante perspectiva em sala de

aula, considerando-se a fácil tentação de se reificar tempos, espaços e pessoas quando da regularidade e constância de encontros. É preciso articular tempos, espaços e atividades construindo uma rotina como um pulsar vivo do grupo (FREIRE, 1998).

A rotina de IES é formada por sete momentos, dos quais elegemos o compartilhamento dos registros da aula como objeto de nosso estudo, momento em que alunos e professores escrevem a partir da aula e compartilham suas reflexões. Da parte dos alunos, espera-se que seja um espaço-tempo que permita a autoavaliação e a avaliação do trabalho pedagógico e do que aprenderam, de modo que sistematizem os conceitos trabalhados e produzam questionamentos e novos conhecimentos. No momento inicial da aula, de acolhida, os alunos são convidados a socializar os registros da aula anterior para que se discutam melhores formas de encaminhar o trabalho pedagógico, o que possibilita o professor manter o fio condutor de seu trabalho e o aluno melhor compreensão do “conteúdo” em desenvolvimento. Para o professor, o compartilhamento dos registros dos alunos funciona como um termômetro das aulas, configurando-se como eficiente instrumento de avaliação e planejamento e privilegiado suporte para *práxis* pedagógica.

Da parte dos professores, a reflexão sobre sua prática se dá, então, de forma sistemática por meio de dois movimentos: através do registro que faz da prática pedagógica e pelo compartilhamento com seu acompanhante.

Esta metodologia consiste numa construção dialógica mediante a escrita de registros pelos professores da disciplina, os quais são lidos e comentados por outro professor, seu acompanhador. Por essa via dialógica se oferece espaço para a reflexão acerca da prática docente (COSTA; QUERMES, 2011, p. 5).

Os registros são encaminhados para os acompanhadores que provocam e instigam a reflexão feita pelos professores, oferecendo retorno aos questionamentos e proposições postadas na plataforma *Moodle* semanalmente ou através de reuniões com o grupo de professores sob sua responsabilidade.

Fazem parte das ações que sustentam a disciplina uma coordenação de acompanhamento que se reúne quinzenalmente para monitorar o movimento realizado pelo corpo docente e discente. Ressalta-se a importância deste acompanhamento realizado com os professores que, muitas vezes, realizam um trabalho “solitário”, sem possibilidade de dividir conquistas e angústias com seus pares. Socializar as reflexões sobre a prática pedagógica parece possibilitar a sua revisão com a ajuda de outro olhar que, mais distanciado, por não fazer parte daquela realidade, pode, mirá-la e admirá-la com mais objetividade e precisão, e propor nova reflexão ou questões antes não consideradas.

O grupo de professores “acompanhadores” desse processo reflexivo busca, de maneira não apenas retrospectiva, mas também prospectiva, no registro reflexivo dos colegas de profissão, espaços para fazer pensar as aulas já dadas e as próximas. [...] Essa oportunidade de diálogo que se cria ajuda no esclarecimento de que a docência pode se constituir, ela mesma, em objeto de formação, de reflexão, de enfrentamento dos medos e inseguranças. De outro lado, serve bem para confirmar certezas e incertezas desse processo que se permite em constante transformação (PAIXÃO, 2011, p. 53).

Perrenoud (2002) considera a análise das práticas um contexto de formação, de (trans) formação das pessoas que exige trabalho concreto sobre si mesmo. “Ela exige tempo e esforços, expõe ao olhar alheio, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de uma mudança de identidade” (PERRENOUD, 2002, p.120).

Efeitos dos registros e do acompanhamento na vida do professor

O nível de ansiedade e expectativa dos professores no primeiro semestre da disciplina, diante da novidade da experiência e dos sonhos que a embalsamaram, foi alto. É fato que, com o tempo e a prática do registro, a proposta da disciplina se tornou mais clara, a compreensão sobre o posicionamento dos estudantes ampliou e a prática pedagógica ganhou mais força e consistência. Algumas constatações germinaram durante esse tempo, uma delas é a de que a disciplina IES favorece a curiosidade epistemológica e a metacognição dos estudantes e professores, devido à prática do registro e de uma rotina convidativa à reflexão.

Educar para e pela transformação e reinvenção pode produzir estranhamento nos alunos e exige constante atenção dos professores. Uma situação não prevista inicialmente pelos professores foi a dificuldade de construção do sentido da disciplina por parte dos alunos e, também, por parte de alguns professores não engajados inicialmente no processo. Considerando essa realidade, a disciplina IES procura ajudar o professor a assumir-se como ser pensante, questionador, autônomo e autor de sua própria prática. A tarefa parece clara, mas não deixa de ser complexa. Pensar, questionar e posicionar-se criticamente são atitudes que requerem coragem e deslocamento, exercício nada fácil. Assim, o acolhimento de queixas é necessário, o espaço para o desabafo é importante e a certeza do acolhimento das angústias é fundamental para que o desafio seja encarado e as dificuldades diante do trabalho proposto sejam assumidas.

Metodologia

A partir da experiência das autoras como professoras da disciplina IES e, movidas pelo desejo de investigar mais profundamente o processo de formação por elas experimentado, decidiu-se

analisar como os demais professores compreendem a produção sistemática de registros e o diálogo estabelecido com seus acompanhadores como processo de formação continuada em serviço.

Procurou-se compreender de que modo a reflexão da prática pedagógica universitária compartilhada por meio de registros pode se constituir como uma importante alternativa tecnológica de formação de professores em serviço.

Como base de investigação, buscou-se resgatar impressões sobre o registro e o acompanhamento como processo de formação, a partir da revisitação dos seus próprios registros produzidos no primeiro ano da experiência. Foram realizadas ainda entrevistas com 10 dos 30 professores de IES que atuam/atuaram na disciplina.

Análise dos dados

Dentre o grupo entrevistado, metade dos professores têm entre 3 e 5 anos de experiência no ensino superior, a outra metade tem entre 10 e 16 anos de experiência docente. Quanto à sua atuação na disciplina, 70 % dos professores acumula 2 anos de experiência, atuando nela desde o seu início. 80% dos professores não havia experimentado a prática do registro e acompanhamento em outros espaços educativos pelos quais transitou: estágio docente e Pedagogia da Alternância. Uma professora afirmou que já realizava o registro das aulas sob forma de relatório, mas sem acompanhamento.

Quando perguntados sobre os aspectos que mais chamam a atenção na disciplina, o aspecto mais apontado pelos entrevistados foi a reflexão da prática docente, seguido de: conteúdo ampliado, o registro e a concepção ampliada de educação. Outros pontos destacados foram: a relação professor e aluno, o estudante como centro do trabalho pedagógico, a relação entre os professores e a carga horária.

Muitos são os autores que sinalizam a reflexão da prática docente como eixo fundante dos processos de formação. Freire (2007) assinala a importância de a formação docente caminhar ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educandos, destacando a importância da autonomia, da reflexão e da autoformação para a concretização de uma educação libertadora, democrática e ética. Roldão (2001) destaca a reflexividade como ponto central do paradigma emergente dos saberes profissionais do professor. Josso (2004) defende a delimitação de um território de reflexão que abranja a formação e a autoformação do professor. Tal formação, inicialmente centrada na racionalidade técnica e “heteroformativa”, deve ceder espaço para uma abordagem existencial da formação, centrada no sujeito, sua historicidade e subjetividade.

Entretanto, a ideia de profissional reflexivo é prerrogativa de Shön (*apud* PERRENOUD, 2002), que sugere o triplo movimento de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, ou seja, o saber fazer, o pensar durante o fazer, e o refletir sobre o que foi feito e pensado, respectivamente.

Refletir sobre o fazer pedagógico é uma das finalidades da prática deliberada proposta nos estudos sobre a *expertise*. Galvão (2007) reforça que essa prática demanda metacognição, habilidade reflexiva e crítica sobre o próprio pensar, princípio fundamental no aprendizado *expert*. Berlinder (2004) e Perfeito (2011) corroboram essa tese, afirmando que o processo de aprendizagem de professores com alto desempenho se constitui a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Praa Perfeito (2011), a reflexão sobre a prática pedagógica é fonte privilegiada de aprendizado para a melhoria do desempenho.

Young (*apud* NÓVOA, 2002) defende a idéia de que ninguém é capaz de refletir sozinho, é sempre necessária a contribuição de um “outro”. Essa ideia faz eco no conceito de escola reflexiva concebida por Alarcão (2001) que pode ser transposta para a universidade.

Se como dizia Habermas, só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto (ALARCÃO, 2001, p. 25).

O registro como instrumento de reflexão da prática docente

O conceito de Madalena Freire sobre “tarefa” se aproxima ao sentido do registro como instrumento de reflexão da prática compartilhada. Atribui ao grupo importância significativa para a aprendizagem da convivência com as diferenças, considerando a tarefa instrumento valioso de aprendizagem:

Toda tarefa adequada (alimentadora) às dificuldades individuais e do grupo sempre deflagra a dúvida, o mal-estar e também o prazer. Mal-estar porque trabalha as diferenças, os conflitos e o desconhecido. Prazer, porque possibilita a apropriação do que antes era desconhecido em saber construído (FREIRE, 2003, p. 52)

Prazer, mal-estar e dúvidas foram manifestados pelos professores quando perguntados sobre os pontos positivos e negativos da inclusão do registro como instrumento de reflexão da prática pedagógica.

Quadro 1. Pontos positivos e negativos da inclusão do registro como instrumento de reflexão da prática pedagógica

Nº de Ocorrências	Pontos positivos	Pontos negativos
5	Habitua a reflexão da prática	
3	Feedback; contribui para repensar estratégias de ação pedagógica	Ser uma obrigação semanal
2	Possibilita melhor organização do trabalho pedagógico; favorece a memória	Excesso de registros; aumento do trabalho docente; disponibilidade de tempo; ser entendido como prestação de contas e mecanismo de controle
1	Comprometimento com a produção escrita; partilha e apoio do acompanhante; distanciamento da experiência imediata; reflexão dialógica e dialogada; contribui para a avaliação; possibilita teorização	Cansativo fazer todo dia; acúmulo de informações sem reflexão ou reflexão sem sistematização; ausência de reflexão entre o planejado e o ocorrido; corre o risco de: encarcerar, unificar a experiência sem reinventar a prática, tornar-se um instrumento de vigiar e punir; se constituir um “espaço de queixa”; não saber o que se quer com os registros produz desgaste, sofrimento

Destaca-se a importância que os professores dão à produção de registros como eficiente instrumento de reflexão da prática e *feedback*. Por outro lado, alguns elementos destacados apontam a necessidade de reflexão sobre sua utilização.

Sobre as contribuições do trabalho do acompanhante mediado pelos registros, 50% dos professores destacou a importância de outro olhar sobre a sua experiência, 30% informou que ajuda a repensar a prática e 20% falou sobre a importância do compartilhamento das angústias e alegrias. Outras contribuições citadas foram: ajuda a repensar o uso dos instrumentos, favorece amadurecimento; o *feedback* recebido; valorização do trabalho realizado; incentivo a ousar mais.

Dos professores entrevistados, 90% informou que a prática do registro produziu modificação na sua relação com a escrita. Para 40% dos professores, a prática do registro favoreceu qualitativamente a escrita reflexiva. Outras modificações destacadas foram: revisão das provocações cotidianas; necessidade de sistematizar e maior objetividade na escrita. Uma professora afirmou que a prática do registro “possibilitou-me rever na e através da escrita”.

Em relação à prática pedagógica, 90% dos professores informou que a produção do registro e o seu acompanhamento produziu mudanças na sua prática pedagógica. 50 % dos professores citou que houve mudanças de caráter reflexivo e que puderam redirecionar o trabalho pedagógico. 20% dos professores destacou sua importância na formação permanente. Outras mudanças citadas foram: qualificação do processo de aprendizagem, tomada de consciência do trabalho; melhora da prática pedagógica; possibilidade de enxergar o que antes não era visto.

Ao serem perguntados se compreendiam o acompanhamento por meio dos registros como possível modalidade de formação continuada, 90% dos entrevistados respondeu “sim”, pois lhes permite repensar a própria prática, é espaço de partilha de aprendizagem e configura-se como importante na sua formação, inclusive em relação à escrita. Apenas um professor respondeu “em parte”, afirmando ser importante como estratégia de formação e não como modalidade.

O registro a seguir⁴¹ mostra o quanto a experiência a partir do compartilhamento da reflexão por meio do registro foi importante no processo de formação da professora:

Em relação à contribuição que a experiência na disciplina me traz para a docência, posso ressaltar que hoje tenho construído conhecimentos mais sólidos sobre a Filosofia da Ciência, aprimorado cada vez mais minha rotina e, preciso destacar, a grande importância e a riqueza dos registros (SCÁRDUA, 2010).

O aspecto que mais chama a atenção dos professores em relação ao acompanhamento por meio dos registros são o zelo e o cuidado dos acompanhadores. Outros aspectos apontados são: autenticidade na relação pedagógica; reflexão permanente da *práxis*; riqueza do material produzido pelos professores; pontos de vista divergentes; possibilidade de mudança; produção de conhecimento; corresponsabilidade; possibilidade de ser instrumento de avaliação do grupo; provoca ânimo; pode ser ferramenta de manipulação e controle institucional.

Importante destacar a consideração feita por Perrenoud (2002) sobre o movimento de análise das práticas. Segundo o autor, só pode ter sucesso se estiver baseado no voluntariado, a participação em um grupo de análise das práticas deve ser facultativo, não obrigatório. Nesse

⁴¹ Trecho de registro produzido no 1º ano de experiência na disciplina IES.

sentido, é importante destacar que ao ingressar na disciplina IES os professores demonstram disposição para percorrer esse caminho sistemático de reflexão compartilhada da prática por meio dos registros das aulas.

A reflexão da prática a partir do acompanhamento dos registros é vista pelos professores como uma rica dinâmica. O registro abaixo⁴² destaca a sua importância também para os alunos:

Em relação à dinâmica dos acompanhadores, é muito rico o processo de troca via online e nas reuniões junto com os demais colegas de grupo. O fato de não ser um trabalho isolado favorece o apoio mútuo e garante maior acerto. Em relação ao amadurecimento pessoal, já pode-se afirmar que existe uma qualificação do trabalho que foi sendo aprimorado durante o semestre em relação ao semestre anterior. E em relação aos estudantes, percebe-se que o aprimoramento docente é refletido no desempenho dos estudantes (SCHOLZE, 2010).

A dinâmica criada entre os professores possibilita um espaço rico de construção coletiva sobre o trabalho realizado. Provoações feitas pela coordenação fazem emergir alternativas para o aprimoramento da organização do trabalho, como se vê no registro a seguir⁴³:

Como sugestão, penso ser importante que se organizem 3 encontros entre o acompanhante e o grupo visando um contato direto, o que sempre é salutar e mais produtivo que o relatório. Sugere-se um encontro no início do semestre para firmar acordos e propostas de trabalho, um no meio do semestre para troca de experiências, e eventuais correções de rumo e um no final para avaliação e fechamento do trabalho. A par disso, creio que a prática do relatório é salutar e talvez pudesse ser acompanhada de um pequeno roteiro para garantir que as expectativas do acompanhante sejam atendidas, sem direcionar mas sim para orientar o objetivo do relatório para que não se perca o foco (SCHOLZE, 2011).

Essa dinâmica entre os professores consolida a criação de ambientes solidários na universidade, promovendo troca de experiências e o estreitamento de laços afetivos, como mostra o registro abaixo⁴⁴:

Quero registrar também a importância de cada um dos integrantes do grupo de professores da IES, sua generosidade em trocar informações, produções, preocupações, o que deixa a certeza do sucesso do projeto para a UCB, seus professores e estudantes.[...] Para avançar, creio que devemos retomar os encontros do grande grupo com espaço de fala sobre as experiências que estão tendo bons resultados. Creio

⁴² Trecho de registro publicado na plataforma Moodle.

⁴³ Trecho de registro publicado na plataforma Moodle.

⁴⁴ Trecho de registro publicado na plataforma Moodle.

que esta prática nos auxiliou no início e fortalece o sentimento de grupo. Permitirá também identificar os problemas mais frequentes e as soluções encontradas por cada um (SCHOLZE, 2011).

Dificuldades encontradas no registro docente

O encontro com a crítica não é exercício confortável e pode gerar fortes emoções. O instrumento de registro, tão importante para a reflexão da prática, pode se mostrar em determinados momentos, elemento de pressão, gerando um sentimento adverso ao que foi proposto, como pode ser visto em outro trecho do registro a seguir:

[...] os registros escritos foram muito importantes, mas não foram tudo. Longe disso: sabe quando Bachelard fala sobre a diferença entre morar em apartamento e em casa? Sim, da importância da casa que nos possibilita acesso ao sótão e ao porão? Pois bem, às vezes escrever os registros diariamente significa ter que subir ao sótão e descer ao porão diariamente, quando muitas vezes o que a gente precisa é relaxar um pouco a tensão de tanta emoção e se alienar com as coisas do dia-a-dia nos corredores, quartos, salas, cozinhas e banheiros de nossa casa. Indiscutivelmente, não dá para exigir de uma pessoa que ela tente se manter numa realidade de segunda ordem o tempo inteiro: é desgastante e muitas vezes te afasta mais da possibilidade de compreender a realidade do que o contrário – principal sentido do registro. Não dá para ser crítico e reflexivo sobre tudo, o tempo inteiro. O quanto o nosso não distanciamento da realidade vivida nos ofusca a visão, impossibilitando-nos de enxergar realidades tão intensas? Talvez nossa hipermetropia pedagógica seja tão cega quanto a miopia daqueles que pouco ou nunca pensam sua prática pedagógica... (SCÁRDUA, 2010).

Essa constatação mostra o quanto pode ter sido difícil mergulhar no exercício reflexivo, que implica em lidar com as suas próprias contradições e incompletudes. “A relação com as palavras permite um mergulho em nós mesmo e o estabelecimento de nossa relação com o mundo” (SCHOLZE, 2005, p. 12).

Para Cunha Filho,

Escrever é uma atividade desconfortável. Implica avaliar, de um lado, os termos utilizados, os conceitos discutidos, os fatos referidos, por exemplo, e de outro, as exigências da língua na qual se escreve. Ninguém escreve impunemente. [...] Assim, escrever é como revelar nosso endereço; é oferecer o mapa do nosso castelo; é desguarnecer-se, desproteger-se. Qualquer um, a qualquer momento, pode decidir nos visitar, através da leitura (2004, pp. 60-61).

Dados importantes são apontados por alguns professores entrevistados em relação à dinâmica do acompanhamento por meio dos registros. Como exemplo, há menções à falta de tempo do professor para a realização do registro, o que demanda da universidade a garantia de carga horária docente compatível com o trabalho realizado. Sobre isso, o registro a seguir já apontava: “No entanto, habita em mim ainda certo mal-estar. [...] grande demanda que a disciplina faz em termos de carga horária extra de trabalho feito em casa [...]” (SCÁRDUA, 2010). A solução encontrada pela Coordenação foi instituir maior espaçamento na entrega dos registros que passaram a ser semanais, ao invés de diários, como inicialmente proposto. Essa dinâmica parece ter permitido aos professores a produção de textos mais reflexivos.

Foi citado ainda pelos professores o risco de que o registro seja visto como uma prestação de contas, ou o receio de que o registre se torne instrumento de manipulação e controle, de “vigiar e punir”, ou ainda uma obrigação e o prazer, a potência criativa e transformadora da escrita reflexiva se perca. Tais questões já se mostravam preocupação, conforme registro feito em 2010:

[...] como compreender a eficácia do trabalho desenvolvido se não sabemos o quanto eles temem em nos abrir suas dificuldades com medo de represálias institucionais [...] por que me abrir com essa pessoa que não conheço, mostrando minhas fraquezas e dúvidas, colocando em xeque tantos anos de professorança... Na balança... Daí, que penso que aliado ao trabalho de registro, seja necessário um espaço de encontro entre grupos, onde se possa trocar experiências, desabafar, construir no coletivo estratégias para solucionar impasses, enfim... Acho que a dinâmica do grupo presencial pode ser muito mais eficaz do que a metodologia que temos utilizado (SCÁRDUA, 2010).

Mesmo diante dessas dificuldades, a prática do registro mostrou-se extremamente importante, pois permitiu um encontro prazeroso com a autoria e a construção de um diálogo metacognitivo prazeroso.

Considerações finais

Perrenoud (2002, p.119) considera que “uma concepção coerente da formação de profissionais reflexivos não pode ignorar a análise das práticas como modelo e possível contexto da reflexão profissional”. O autor não concorda que a análise das práticas constitui-se por si só como processo de formação, percebe que a reflexão solitária que ocorre nas estruturas comuns de

trabalho não permite os mesmos avanços que aqueles produzidos a partir da participação em um grupo de análise das práticas, que geralmente oferece apoio e método sistemático.

Na investigação realizada, a análise das práticas produzidas pelo processo de compartilhamento de registros mostra-se como rico elemento no processo de formação continuada em serviço, conforme destacado pelos professores entrevistados. Do ponto de vista do professor, permite a autorregulação, o autoconhecimento, a construção de uma metanarrativa do professor sobre sua docência. Do ponto de vista da instituição, produz a emergência de demandas necessárias e prioritárias à ampliação da competência profissional dos professores, podendo orientar outros processos formativos, como cursos pontuais, seminários temáticos etc. Perrenoud (2002, p. 125-126) considera

necessário articular a análise das práticas a outros procedimentos de formação mais pontuais. Com frequência, a análise de situações complexas e dos comportamentos que elas provocam faz emergir necessidade de formação e apela por novos saberes ou por novas competências mais profundas.

No âmbito da UCB, essas demandas podem ser absorvidas pelo PRPD, criando-se na instituição, um ciclo sustentável de formação continuada dos professores em serviço, podendo garantir à universidade a realização do que defende o reitor da Universidade Federal de Santa Catarina do ano 2000:

Um dos maiores desafios da gestão universitária é garantir os meios e recursos necessários para investir no seu quadro de pessoal de forma contínua, quer na capacitação e qualificação, quer nas condições de trabalho e remuneração. Assim, a atualização e a melhoria da competência pedagógica do corpo docente, através de programas que estimulem a permanente inovação nos métodos de ensino e aprendizagem e avaliação dos currículos, deve constituir-se em preocupação constante da administração das universidades (LUZ, 2000, p. 60).

Os elementos apresentados revelam que é possível mudar responsabilmente a prática pedagógica universitária brasileira para enfrentar os desafios que se apresentam no novo contexto. A criação de iniciativas que promovam a reflexão da prática pedagógica parece ser fundamental para a reconstrução das práticas seculares da escola e da universidade, ainda apoiadas na reprodução, fragmentação do conhecimento e falta de sentido daquilo que é ensinado.

Considera-se que o fato de 20% dos professores ter espontaneamente destacado a importância do compartilhamento da reflexão da prática pedagógica por meio de registros reforça ainda mais a resposta dada pelos 90% quando perguntados sobre a questão. A diferenciação feita por uma professora sobre modalidade e estratégia de formação parece reforçar o que Perrenoud (2002) sinaliza sobre a amplitude do conceito de formação profissional. Não se pode encerrar o processo de reflexão da prática pedagógica compartilhada como único elemento da formação continuada em serviço de professores. No entanto, ele parece ser estratégia disparadora de outros processos de formação.

A partilha possível no encontro entre os pares possibilita engajamento coletivo e o acompanhamento dos professores por meio do compartilhamento dos registros parece constituir-se ferramenta eficiente e cuidadosa de acolhimento e intervenção na prática pedagógica.

Referências

- Alarcão, Isabel. (2001) A escola reflexiva. In: *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (Ed.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Berlinder, D. C. (2004) In pursuit of the expert pedagogue. In: *Educational Research*, v. 15, p. 5-13.
- Brasil. MEC/INEP. (2011) Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212. Acesso em: 15 abr. 2012.
- Buarque, Cristóvam. (1994) *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Costa, G; Quermes, P. (2011) Introdução. In: *Dossiê reflexivo da IES*. Mimeo. Texto disponibilizado pela Direção do Curso de Filosofia da UCB.
- Cunha Filho, José Leão da. (2004) *Conversando sobre a Aula*. Brasília: Universa.
- Freire, Madalena (Ed.) (1998). *Rotina: construção do tempo na relação pedagógica*. Série Cadernos de Reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- _____. (2003) Aprendizagem, construção do conhecimento e processo grupal. In: _____. (Ed.). *Grupo - Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. Série Seminários. 3 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Freire, Paulo. (2003) *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Paz e Terra, São Paulo.

- _____. (2007) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, Afonso Celso Tanus. (2007) Fatores associados ao desenvolvimento do talento musical. In: Fleith, D.; Alencar, E. (Ed.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre: ArtMed. cap. 8, pp. 99-115.
- Gatti, Bernadete; Barreto, Elba Siqueira de Sá. (2009) *Professores no Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: Unesco.
- Josso, Marie-Christine. (2004) *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.
- Luz, Rodolfo Joaquim Pinto da. (2000) *A Universidade brasileira do século XXI*, In: XI Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias: A Biblioteca Universitária do século XXI, 24 a 28 de abril. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Nóvoa, Antonio. (2002) *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Paixão, Divaneide (2011). A dinâmica do acompanhamento In: *Dossiê reflexivo da IES*. Mimeo. Texto disponibilizado pela Direção do Curso de Filosofia da UCB.
- Perfeito, C. D. F. (2011) *Expertise do professor: uma investigação sobre a aprendizagem de professores do Ensino Fundamental com alto desempenho*. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Perrenoud, Philippe. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, Maria do Céu. (2001). A Mudança anunciada da escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? In: Alarcão, Isabel. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Scárdua, Martha Paiva. (2010). *Reflexões sobre o processo da disciplina IES: Acompanhamento, o olho da distância*. Mimeo.
- Scholze, Lia. (2005). *Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho*. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- _____. (2010) Registro da prática docente. Plataforma Moodle, Sala de professores da IES, UCB.
- _____. (2011) Registro da prática docente. Plataforma Moodle, Sala de Professores da IES, UCB.

Severino, Antonio Joaquim. (2001) *Metodologia do trabalho científico*. 21° ed. São Paulo: Cortez.

Universidade Católica de Brasília -UCB.(2010) *A universidade e o desafio da mudança*: relatório de gestão UCB 2007/2010. Brasília: Universa.

8.5.5.

Título:

La formación de profesores de matemáticas que estimulen competencias para crear conocimientos. Reflexiones y experiencias

Autor/a (es/as):

Malaspina, Uldarico [Pontificia Universidad Católica del Perú]

Resumo:

La sociedad en que vivimos exige a nuestros profesionales y ciudadanos en general tener un rol más decisivo en la producción de conocimientos. “Más que acopiar conocimientos inertes, hoy se requiere aprender a utilizarlos; más que reproducir información, hoy se requiere producir conocimiento a partir de una relación crítica y dinámica con ella” (Consejo Nacional de Educación del Perú, 2011, p. 11). La creación de conocimientos requiere creatividad, razonamiento lógico, capacidad para identificar y resolver problemas, capacidad de autoaprendizaje y manejo de la información con criterios científicos. Por ello, consideramos que una adecuada enseñanza de la matemática estimulará y desarrollará estas capacidades. Nuestra sociedad requiere, entonces, de profesores que, además de conocimientos y habilidades matemáticas, tengan estas capacidades y sepan transmitirlos vivencialmente a sus alumnos, usando métodos que vayan más allá de las clases meramente expositivas o de las tareas rutinarias. Este requerimiento es indispensable tanto para la educación básica como para todas las especialidades de la educación superior, pues la sociedad necesita profesionales productores de conocimientos en todos los campos del saber.

Expondremos las experiencias desarrolladas en la Pontificia Universidad Católica del Perú por un equipo de matemáticos educadores, que han contribuido a mejorar la calidad de la enseñanza de las matemáticas a alumnos de especialidades que no usan muy intensivamente la matemática (literatura, derecho, filosofía, etc.). Reflexiones del equipo de profesores a la luz de marcos teóricos de la didáctica de la matemática, preparación grupal de clases y exposiciones para recibir críticas y aportes del equipo, dieron como resultado una enseñanza basada en la resolución de problemas contextualizados, con trabajos grupales y por especialidades, que ha mejorado la calidad de los aprendizajes y ha influido positivamente en la actitud de los alumnos hacia la matemática.

Palabras-chave:

Creación de conocimientos, formación de profesores.

Introducción

Es un problema común en las universidades, encontramos con jóvenes estudiantes de especialidades como el derecho, la filosofía, la literatura, la historia, las comunicaciones, la educación inicial y otras en las que no se usan muy intensivamente las matemáticas, que se resisten a estudiar un curso de esta materia. Hay diversas razones para ello, pero entre las más fuertes está la actitud negativa de los estudiantes hacia las matemáticas, generada fundamentalmente por experiencias desagradables en su enseñanza y aprendizaje en la educación básica. Ciertamente es un problema, porque por otra parte es cada vez más urgente que todos los ciudadanos – y con mayor razón los profesionales de todas las especialidades – de esta sociedad del conocimiento y la información tengan capacidades de comunicación científica, de resolución de problemas, de propuestas fundamentadas, de autoaprendizaje y de creación de conocimientos. Una adecuada formación matemática contribuiría a todo ello. Tal formación no tiene que ser necesariamente sobre temas avanzados de la matemática. Lo más importante es que se haga una selección adecuada de conceptos según el nivel educativo al que irá dirigida y que el aprendizaje de éstos se haga ejercitando y estimulando la creatividad y el desarrollo de las capacidades de identificar y resolver problemas, de analizar, de formular conjeturas, de hacer razonamientos inductivos y deductivos, de demostrar y de generalizar. Mejor aún, si todo esto se hace en un clima agradable, con problemas en contextos próximos a la realidad, fomentando el trabajo individual y grupal y estimulando la creación de problemas “como parte de las actividades en la solución de problemas, buscando variaciones al problema dado, casos particulares, generalizaciones, conexiones y contextualizaciones. Se genera así una dinámica interesante en las clases, pues generalmente se llega a nuevas dificultades creadas por los mismos estudiantes, que requieren la introducción de nuevos conceptos o técnicas para superarlas, o a ser conscientes de las limitaciones de los recursos matemáticos disponibles y de la importancia de conocer nuevos campos de la matemática.” (Malaspina, 2011, p. 237)

Este enfoque requiere de profesores convencidos de la importancia de la didáctica de las matemáticas; sin embargo, la realidad nos dice que, sobre todo en las universidades, los profesores de los cursos de matemáticas, que en su mayoría son matemáticos o ingenieros, poseen un modelo docente tradicional y una concepción euclídea o tecnicista de la matemática. Esto explica el uso intensivo que se suele dar a la clase magistral y a la resolución de ejercicios rutinarios, (Gascón, 2001).

Ante esta situación, se propone formar nuevos profesionales en el marco de un modelo docente y epistemológico constructivista, en el cual, saber matemáticas esté asociado a ocuparse de problemas. Esto implicará, por parte del alumno plantear buenas preguntas y encontrar soluciones, y del lado del docente encontrar situaciones que permitan que el alumno desarrolle conocimientos en el sentido descrito, (Brousseau, 1997).

En consecuencia, es fundamental diseñar y poner en práctica formas de capacitación de docentes universitarios que formen profesionales en la línea descrita en el párrafo anterior y con mayor razón cuando se trata de profesiones que no usan intensivamente las matemáticas.

Una experiencia en la PUCP

En la unidad académica de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) estudian durante cuatro semestres los alumnos que luego seguirán especialidades en las facultades de Administración y Contabilidad, Ciencias Sociales, Comunicaciones, Derecho, Gestión y Alta Dirección y Letras y Ciencias Humanas. Se sabía lo desagradable que resultaba para un estudiante con el propósito de estudiar derecho (por ejemplo) el tener que llevar un curso de matemáticas que era igual al que estudiaban quienes tenían el propósito de estudiar contabilidad; y no solo en los contenidos, sino en la forma de impartirlos. Lo grave de esta situación era que además de tener alumnos estudiando un curso por obligación y con desagrado, se contribuía a acentuar ideas y actitudes negativas hacia la matemática, que se revelaban durante los estudios y luego en la vida profesional y cotidiana.

Las autoridades universitarias decidieron adoptar medidas para cambiar esta situación y decidieron ofrecer a los alumnos inscritos para seguir especialidades en las que no se usen intensivamente las matemáticas, un curso especial de esta disciplina. Dos profesores del Departamento de Ciencias, con experiencia impartiendo clases en Estudios Generales Letras y en la Maestría en Enseñanza de las Matemáticas, asumieron la coordinación de las actividades conducentes a concretar tal decisión, que se pueden resumir en las siguientes fases:

1. Precisar los objetivos
2. Determinar los temas
3. Formar a un grupo de profesores para que sean los responsables de impartir el curso
4. Determinar la metodología a emplear en el curso
5. Precisar las sesiones de clase.

6. Experimentar la propuesta.
7. Realizar los cambios que surgieran a partir de la experiencia.
8. Editar un texto para la asignatura que recogiera la propuesta.

Cabe aclarar que estas fases no se desarrollaron necesariamente una después de otra. Se siguió un proceso dinámico de retroalimentación permanente, en el que participó – y sigue participando – un grupo de profesores cuya vocación docente fue estimulada y es creciente con el avance del proyecto. Para no entrar en especificaciones propias de la matemática, nos detendremos en los aspectos más vinculados con la formación de profesores.

Una vez establecidos los objetivos y los temas básicos iniciales, el equipo inicial responsable del proyecto decidió involucrar a más profesores y sostener con ellos reuniones quincenales para afinar el proyecto inicial. En este proceso se fue tomando mayor conciencia del papel del profesor en el marco de un diseño que se fue ajustando como fruto de las discusiones, propuestas, críticas y autocríticas.

Las reuniones se desarrollaron durante todo un año, en un ambiente de gran apertura a la crítica y al aprendizaje y con la decisión de asumir un reto profesional. En ellas se intercambiaron ideas sobre:

- a) Temas de la didáctica de la matemática en general, como la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1997), el enfoque de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas (Schoenfeld, 2006) y la teoría de registros de representación semiótica (Duval, 2006)
- b) El rol del profesor como orientador del aprendizaje a partir de situaciones problemáticas contextualizadas que desafíen la creatividad de los alumnos y la aplicación de sus conocimientos previos
- c) La importancia de que el curso sea una oportunidad para que los alumnos tomen conciencia de la vinculación de las matemáticas con diversas especialidades de las ciencias humanas y con situaciones de la vida cotidiana.
- d) La importancia de seleccionar situaciones de la vida real adecuadas para elaborar problemas de dificultad graduada que sean propuestos a los alumnos para su resolución en forma individual o grupal.
- e) La forma de desarrollar los temas específicos del curso. Cada tema fue asignado a dos o tres profesores, que se encargaron de preparar una clase con todos sus detalles:
 - i. Situación problemática inicial,
 - ii. Forma de presentarla a los alumnos,

- iii. Tiempos previstos para cada parte,
- iv. Posibles obstáculos y dificultades de los alumnos,
- v. Redondeo de los conceptos matemáticos tratados

A medida que se realizaban las reuniones cada dos semanas, se podía observar el entusiasmo de los profesores participantes ya que reconocían que esta experiencia les estaba permitiendo avanzar en su visión de la matemática y de su papel como docente de matemáticas. Ellos reconocían que era posible promover una actitud positiva hacia la matemática por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta las concepciones y los saberes previos de estos y empleando contextos reales que pudieran resultarles motivadores.

Las clases preparadas se desarrollaban en el grupo de manera muy similar a cómo se desarrollarían con los alumnos y luego fluían los comentarios, las críticas, las sugerencias y los debates que llevaban a afinar ideas y propuestas.

Con un material básico para cada capítulo del curso diseñado, se empezó a desarrollar el curso “Matemáticas” en el segundo semestre del año 2007. En el plan de estudios figuraba como uno de los cursos obligatorios para los alumnos del primer ciclo de Estudios Generales Letras, que no vayan a las especialidades de Economía o Contabilidad. Se matricularon 426 alumnos que se distribuyeron en siete secciones a cargo de cinco profesores, todos ellos integrantes de los grupos preparatorios.

Desde entonces se viene desarrollando el curso en el que se han involucrado nuevos profesores y también asistentes de docencia que colaboran con los profesores en el desarrollo de todas las clases, atendiendo preguntas y brindando orientaciones a los alumnos, pues siempre se les pide hacer actividades individuales y grupales. También se encargan de correcciones de las pruebas de evaluación continua y de las prácticas calificadas. Continúan las reuniones entre los profesores del curso, en las que se ponen en común las experiencias en cada aula, reflexiones, críticas y sugerencias. Las reuniones se hacen teniendo como motivo básico la elaboración de las pruebas de evaluación continua, de las prácticas calificadas y de los exámenes parciales y finales.

Como fruto de las experiencias, de la socialización de éstas y de las reflexiones en torno a ellas, un grupo de profesores escribió un texto del curso con el título “*Matemática para no matemáticos*”, que recoge lo trabajado y que se está usando intensivamente por su gran ayuda para los profesores y para los alumnos. Tal como se declara en la contratapa del texto, el libro pretende ganar adeptos a esta ciencia mostrando cómo, a partir de situaciones cotidianas, con contextos próximos a estudiantes de especialidades más cercanas al mundo de las humanidades que a las ciencias exactas, y con una adecuada dirección de las actividades, se puede cambiar la

actitud de los estudiantes hacia las matemáticas y la concepción que poseen sobre sus capacidades matemáticas, (Gaita, 2009).

Algunos comentarios y reflexiones

1. El curso “Matemáticas” que se viene desarrollando desde el 2007 en la forma descrita, está teniendo resultados altamente favorables por la acogida de los alumnos, por la actitud positiva hacia la matemática que les genera y por capacitarlos en el manejo de herramientas matemáticas básicas para todo profesional.
2. La forma de aprender la matemática, partiendo de problemas de contexto real, abriendo paso a caminos intuitivos para resolverlos, aplicando conocimientos previos, reconociendo y valorando la necesidad de conocimientos nuevos, aprendiendo a aplicar estos y entrenándose en la creación de nuevos problemas relacionados con el propuesto, es una forma de adquirir capacidades de investigación y en consecuencia para transformar la información en conocimiento.
3. Es muy importante que los problemas que se propongan en las clases sean motivadores y contribuyan tanto a desarrollar la creatividad como a manejar algoritmos y criterios fundamentales para la comprensión, solución y comunicación de los mismos, así como a la creación de nuevos problemas.
4. Evidentemente los profesores involucrados en el planteamiento y en el desarrollo de este curso han avanzado en su formación como docentes y en su perspectiva de las matemáticas. La dinámica seguida, desde la propuesta de desarrollar un curso de manera diferente y atractiva para los estudiantes, muestra un camino de formación de profesores en el marco de una práctica reflexiva y de autocrítica grupal.
5. Un factor fundamental para involucrarse de manera voluntaria y desprendida en las sesiones de preparación – que constituyeron la base para el avance en su formación – es el convencimiento de los profesores de integrarse en un proyecto docente factible, que se vislumbra como enriquecedor académicamente para los propios profesores y para los alumnos.
6. Una manera de complementar la formación de profesores de matemáticas, para que estimulen competencias para crear conocimientos, es inducirlos a crear problemas que sean atractivos para sus estudiantes y sean resueltos por ellos, como parte de su aprendizaje, siguiendo caminos propios que los vayan construyendo al resolver creativamente problemas de dificultad graduada, relacionados con el original. Trabajar en grupos de tres o cuatro profesores facilita la importante tarea de crear problemas, que es poco estimulada en los centros de formación de docentes.

7. Una muestra de los avances en la formación de los profesores involucrados en la forma de desarrollar este curso, es que dos profesores hicieron sus tesis de maestría en enseñanza de las matemáticas formalizando sus experiencias en torno a uno de los temas tratados en el curso; un asistente de docencia de este curso está trabajando su tesis de maestría sobre otro de los temas del curso y tres profesores han presentado comunicaciones en dos coloquios internacionales sobre enseñanza de las matemáticas, relacionadas con sus experiencias docentes en el curso.

Agradecimiento: Agradezco a la profesora Mag. Cecilia Gaita Iparraguirre, por las conversaciones tenidas con ella para dar forma final al presente artículo.

Referencias

- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques 1970-1990*. (Traducido al inglés y editado por Balacheff, N., Cooper, M., Sutherland, R., & Warfield, V.). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Consejo Nacional de Educación del Perú (2011). *Marco de buen desempeño docente*. Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Descargado el 11 de diciembre de 2011 de http://www.cne.gob.pe/congresopedagogico/archivo/CONSULTORIA_BDD_FINAL.pdf
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. *La Gaceta de la RSME*, Vol. 9.1, pp. 143–168
- Gaita, C. (Coord.) (2009). *Matemáticas para no matemáticos*. Lima: Estudios Generales Letras - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gascón, J. (2001). Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 4/2, 129-160.
- Malaspina, U. (2011). *Intuición y resolución de problemas de optimización. Un análisis ontosemiótico y propuestas para la educación básica*. Alemania: Lap Lambert Academic Publishing GMBH & Co.KG -Editorial Académica Española.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metcognition and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334 - 370). New York: MacMillan Publishing Company.

8.6.

Título:

Dimensiones psicosociales, intervención y/o innovación en aulas universitarias

Autor/a (es/as):

Coordinador/a:

Morales, Alicia Rivera [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

La importante influencia del clima sociocultural de alumnos y profesores, las expectativas que se han formado, el tipo de lenguaje, los valores que se asumen. La naturaleza de las relaciones entre profesor-alumno y las que se producen dentro del grupo, el clima del aula, son entre otros factores que influyen de manera considerable en los rendimientos académicos.

Así pues, los procesos de enseñanza y aprendizaje se revelan de manera diversa y compleja. Los alumnos asisten a sesiones diarias con profesores diferentes, que en la cotidianidad de la jornada, van construyendo una dinámica y ambientes en el aula de acuerdo con su personalidad, el dominio de los contenidos, las metodologías, los estilos didácticos, sus tácticas de influencia y ejercicio del poder, los profesores hacen de la vida en el aula un espacio complejo y a veces un tanto incomprensible en el que se promueven o no aprendizajes significativos.

El documento base de esta intervención presenta dos apartados: 1) resultados parciales de investigación sobre dimensiones psicosociales (representación social, el discurso desde el contexto y la subjetividad, los valores, percepción de sí y evaluación) y, 2) propuestas de intervención/innovación.

En el primer rubro pretendemos responder las interrogantes: ¿Cómo se representan los docentes el curriculum y la evaluación? ¿Existen diferencias en el discurso docente en aulas universitarias públicas y privadas a partir del contexto y la subjetividad? ¿Qué valores se transmiten a través de la práctica docente a los estudiantes universitarios? ¿De qué forma se autoevalúan los docentes? ¿El uso de las tecnologías garantiza el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios y es sinónimo de innovación en la docencia? Para ello se proponen varios procedimientos de indagación, tales como: filmación de las clases, la grabación, entrevistas y escalas tipo likert aplicadas a estudiantes y docentes. En el análisis se articulan procedimientos analíticos propios de estudios cuantitativos y cualitativos sobre procesos psicosociales: la representación social, el contexto y la subjetividad en el discurso, los valores transmitidos a través de la práctica, y la autoevaluación docente.

En el segundo apartado se define la innovación a través de una propuesta que muestran los alcances y limitaciones de una formación individualizada y una fragmentada a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Palabras-chave:

Dimensiones psicosociales, discurso, representaciones sociales, valores, autoevaluación y percepción de sí, aprendizaje basado en problemas.

8.6.1.

Título:

Representaciones sociales de los docentes en torno al currículum y la evaluación

Autor/a (es/as):

Ponce, Alejandra Gutiérrez Ponce [Universidad Pedagógica Nacional]

Evangelista, Luis Manuel Huerta [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

Las representaciones sociales buscan comprender las prácticas, símbolos y significados que un grupo social desarrolla a lo largo de su historia, conformando así un pensamiento práctico el cual orienta la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, en este sentido la representación implica en el sujeto, una organización de contenido, así como operaciones mentales y la lógica.

En este sentido la representación social orienta las prácticas cotidianas de los sujetos y del grupo social en general, con el presente estudio se analiza las representaciones sociales de los docentes del nivel educativo medio superior, referentes al currículum y la evaluación, el análisis de las representaciones sociales, permite comprender algunas prácticas que los docentes realizan en sus grupos sociales específicos, las categorías que se encontraron en la representación sobre el currículum fueron: elemento oficial-normativo, incertidumbre en la práctica, e imaginario de mejora en la formación y acreditación educativa, y en evaluación se encontraron categorías como: Métodos deficientes y arbitrarios, expectativas hacia la mejora de la práctica docente, y modelos de presión social para la acreditación y la eficiencia terminal.

El método que se utilizó, fue la fenomenología con un enfoque cualitativo, como instrumento se utilizó una guía de entrevista con 10 preguntas semi-estructuradas, y la técnica de análisis fue el análisis de discurso, que se desarrolla en las categorías.

Finalmente, este estudio brinda elementos psicosociales, hacia la comprensión del docente que deben ser utilizados para la mejora de las prácticas del docente.

Palabras-chave:

Evaluación, currículum, Representación social.

Presentación

El docente como actor del proceso educativo, desarrolla representaciones resultado de procesos psicosociales, una de las principales y poco estudiada representación del docente es la relacionada con el currículum escolar y la evaluación educativa, pues al ser elementos fundamentales en el desarrollo de sus prácticas, son elementos complejos y difícilmente estudiados.

La evaluación es una parte del proceso educativo necesario y de gran importancia en el currículum, una de sus principales funciones se concentra en la mejora de los entornos educativos y de la educación en general, en este sentido, es importante comprenderla y ubicarla como parte integral y fundamental de toda la acción educativa. Su complejidad radica en la diversidad de momentos en la que puede ser utilizada desde el aprendizaje, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas y aspectos institucionales, mismos que intervienen y configuran el currículum escolar.

El estudio de las representaciones sociales permite dilucidar la percepción que tienen los docentes sobre el currículum y la evaluación, desde su aspecto empírico, proporcionando información acerca de cómo en su práctica la evaluación y el currículum se configuran en una particularidad representativa. En este trabajo se pretende realizar un primer acercamiento a la representación que tienen los docentes sobre el currículum y la evaluación.

Aproximación teórica

La teoría de las Representaciones Sociales, surge como una respuesta desde la psicología social, para explicar el pensamiento social de las personas y como dicho pensamiento guía las acciones cotidianas, para ello utiliza el “conocimiento del sentido común y de lo cotidiano”. El autor a quien se le reconoce el desarrollo de esta teoría en 1974 es Serge Moscovici, quien critica ampliamente la forma en que las distintas escuelas científicas hacen válidos sus conceptos y métodos. Algunos filósofos destacados que atienden la misma problemática, en diferentes formas, son Castoriadis, Lévi-Strauss, Husserl, Michel Foucault, entre otros.

Moscovici (1974), explica cómo el conocimiento en la actualidad es un “*producto segundo reelaborado*” y en esa medida nos apropiamos de conocimientos reelaborados que guían nuestra práctica, configurando una *génesis del sentido común*, en tal efecto, la escuela y el currículum proporciona contenidos que ya fueron reelaborados por otros.

Jodelet (1984) define RS como “*Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica*”, esta definición involucra el sentido social de la representación en medida que hace presente la *comunicación y el dominio del entorno social*, en ella interviene también lo *material* que es el objeto y lo *ideal* que funge como lo imaginario, al mismo tiempo que tienen funciones subjetivas y lógicas donde interviene la teoría evolucionista de Piaget, y estas modalidades de *pensamiento práctico*, a las que hace referencia Jodelet (1984), tiene que ver con el conocimiento del sentido común, pues ante todo este pensamiento está implícito en las prácticas sociales cotidianas.

El proceso por el cual el currículum es llevado a la práctica pedagógica, implica la inserción de influencias convergentes, las cuales, pueden ser contradictorias o congruentes y sucesivamente sufren cambios o transformaciones, el discurso propio del currículum implica precisamente transformar dichas influencias, producto de fuentes tanto políticas, de contenidos, epistemológicas, académicas y de gestión. Poner en práctica lo que el discurso propone, pocas veces se logra, ya que la praxis del currículum implica más que un “buen discurso en el papel”, porque requiere de una inversión constante, activa, productiva cordial y coercitiva de todos los actores implicados en la misma, desde los padres de familia, alumnos, docentes, directivos, intelectuales y de fuerzas políticas y normativas (Gimeno, 2006).

El currículum en su praxis se transforma y forma parte del desarrollo educativo, pero al mismo tiempo, requiere de un elemento para comprender su impacto en el proceso educativo, y en este sentido la evaluación resulta ser un elemento que le es inseparable y dependiente, en palabras de Gimeno (1998) “*La evaluación actúa, pues, como un presión modeladora de la práctica curricular*” (pag. 374), así, gracias a la evaluación de los diferentes momentos y elementos curriculares, es posible, entender como son llevados a la práctica, los contenidos, profesores, gestiones, estrategias de enseñanza y tareas. Por lo tanto, la evaluación adquiere sentido para el currículum, en medida que rinde cuentas hacia la posibilidad de lograr una mejora en el desarrollo curricular.

Finalmente, la representación del docente hacia la evaluación de su práctica y la evaluación de los alumnos es parte fundamental para comprender su acción pedagógica, pero al mismo tiempo, es un elemento que está relacionado con su representación del currículum, mismo que permean sus práctica y dilucidan parte de la realidad educativa actual.

Método

La fenomenología con un enfoque cualitativo, estudia los fenómenos desde la subjetividad; estudia las experiencias y la cotidianidad, “*la fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana*” (Rodríguez, Gil, & García, 1999, pág. 40)

Los participantes fueron 20 docentes: 10 del sexo femenino y 10 de sexo masculino, las edades que presentan se concentran en un rango de 30 a los 70 años. La mayoría de los docentes entrevistados (95%) tienen un contrato de base en la institución. A estos actores se les aplicó una entrevista semi-estructurada a fin de conocer la representación social que tienen acerca del currículum y la evaluación. La guía entrevista fue validada mediante jueceo.

Resultados

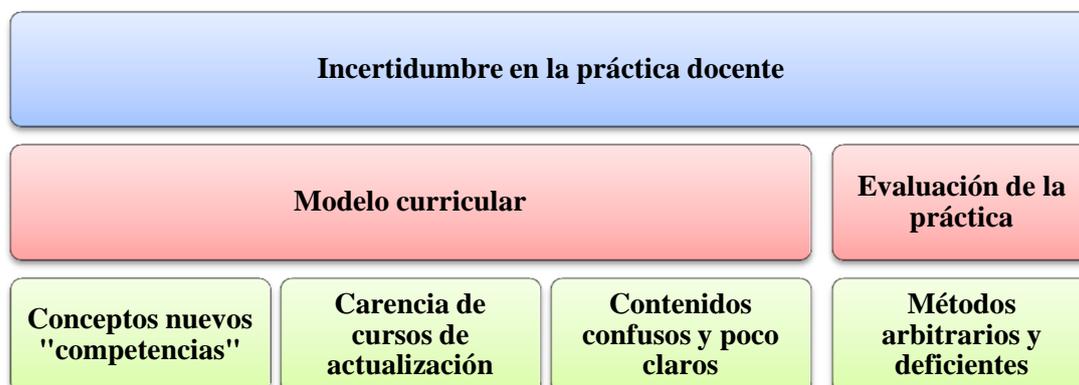
A continuación se muestran los hallazgos encontrados, organizados en dos grandes categorías:

Representación de la evaluación y el currículum como incertidumbre de la práctica docente

Los docentes se representan el currículum desde la complejidad de la práctica docente: “*Bueno anteriormente se usaban objetivos ahora son competencias... ahora se nos complica saber que es una competencia, hemos tomado cursos...pero se quedan cortos*” (D.17), este comentario engloba, tanto la incertidumbre y el desconocimiento del nuevo modelo curricular, como la carencia actualización del mismo, esta relación entre categorías nos indica una representación donde, la **carencia de actualización** se relaciona con la incertidumbre en la práctica docente, ante los nuevos contenidos.

Otro elemento que está relacionado fuertemente con una representación de la evaluación como un factor de incertidumbre en la práctica docente es la evaluación de la práctica, pues en este aspecto los docentes remiten que sólo existe un método para evaluarla; este método consiste en un instrumento diseñado para medir ciertos aspectos de la práctica, y los evaluadores son los alumnos, sin embargo, los docentes hacen presente que el método es irrelevante en medida que no aporta un beneficio a sus prácticas “*si nos gustaría que nos evalúen y nos hagan ver, cómo exactamente nos está yendo*” (D.4). De igual forma refieren que los métodos son ineficaces en la labor que hace el alumno para evaluarlos, pues consideran que la evaluación hecha por los alumnos muchas veces es **arbitraria** “*en algunas ocasiones no nos garantiza que los alumnos realmente estén expresando, lo que es*”(D.12), así la evaluación de la práctica docente se relaciona con una actualización y un modelo curricular que indican los docentes provoca incertidumbres en su práctica, como se ve en la Figura 1:

Figura 1. Representación del currículum y evaluación como incertidumbre de la práctica docente



La figura 1, muestra una carencia importante sobre la praxis curricular, pues la representación que hacen los docentes tanto del modelo curricular, como de la evaluación de concentra en un estado de confusión y carencia de elementos que les permitan llevarla a la práctica, esta incertidumbre impacta en su acción en el salón de clases y en su entorno institucional.

Representación del currículum y la evaluación en la formación de los estudiantes

Los docentes van construyendo una representación desde el imaginario, que hace referencia a un futuro benéfico. La “mejora” a la cual se refieren los docentes está relacionada con la **formación y la acreditación** de los estudiantes, es importante recordar, que el discurso contenido en el currículum implica un elemento utópico con intenciones benevolentes para el cambio social; esperan que el currículum pueda contribuir en la mejora de la formación en los estudiantes “ *yo lo imagino ...con estudiantes que hayan cursado el modelo, capaces de auto-determinarse, de auto-reflexión... capaces de ser críticos*” (D.3); relacionada con esta perspectiva consideran que al egresar un alumno con las cualidades descritas, su desempeño en el campo laboral mejorará, así el currículum se convierte en un elemento de **formación para el trabajo**, “*...siento yo que tiene que cambiar la educación, pero, tiene que cambiar respecto a las necesidades laborales, esto yo no sé si fue tomado en cuenta*” (D.15). Señalan que existe una esperanza de mejora, donde las capacidades y habilidades son elementos a desarrollar en la formación de los alumnos, sin embargo, en un sentido contradictorio, el docente tiene poca claridad sobre el camino que debe seguir su práctica para lograr el tan esperado cambio educativo. En este sentido, la representación comienza en cada docente a conformar un núcleo figurativo, en dicho núcleo se sumergen las contradicciones del “deseo de mejora” y la realidad que enfrentan: “*pienso que el modelo aspira a un beneficio, sin embargo, ya en la realidad educativa, es muy difícil que estas cosas se concreten..*”(D.7). Tienen presente que su realidad educativa es compleja, pero es importante indicar, que la concreción a la que hacen referencia si

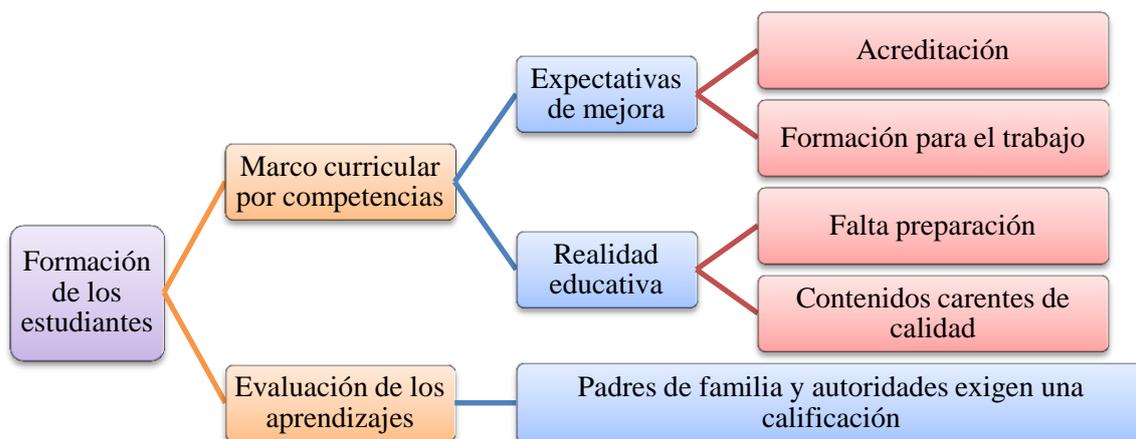
bien es un plano global, ellos la representan directamente en su preocupación por la formación actual de los estudiantes.

*Los profesores declaran que, si bien hay una expectativa de mejora, en la realidad educativa los alumnos que salen de secundaria con los contenidos del nuevo modelo, aún tienen muchos problemas. Hablan de una **falta de preparación** de los alumnos “...porque los alumnos no llevan el conocimiento como se llevaba en el modelo anterior, principalmente y eso lo puedo comprobar cada día porque tengo alumnos de diferentes generaciones ... principalmente eso que no cuentan con el conocimiento que debían a ver adquirido durante el proceso, el conocimiento se ha quedado muy flaco, bastante flaco” (D.12).*

Ante esta carencia en la formación de los alumnos, encontramos que en la evaluación las demandas de **autoridades institucionales y padres de familia** se han convertido en **demandas para la acreditación**, en la cual los docentes se han visto obligados a crear mecanismos fuera de sus planeaciones para incrementar la calificación. Pese a esto, los profesores indican que -en su necesidad de rendición de cuentas a autoridades superiores- les ha pedido que incrementen las calificaciones y ha creado mecanismos de “ayuda” a los estudiantes para que puedan acreditar sus materias y en esta medida incrementar la eficiencia terminal *“desgraciadamente ocurre en la cuestión política tengo que subir mi eficiencia terminal y tengo que subir mi terminación, no importa como termine” (D.8).*

En la figura 2, se ilustra el esquema donde se combinan las expectativas de mejora en el modelo curricular y la realidad educativa que viven en su representación del currículum y la evaluación relacionada con la formación de los alumnos.

Figura 2 Representación del currículum y la evaluación en su formación con los estudiantes



Como conclusión podemos afirmar que la calidad en la formación de los estudiantes es un punto importante en la representación que tienen los docentes sobre el currículum, esta representación es compartida por los docentes entrevistados y en ella se confrontan los deseos y las expectativas que se depositan en el currículum.

De esta manera, los docentes depositan estos deseos, pero también, saben que su realidad educativa está permeada de incapacidades, deficiencias y necesidades. Esta representación puede ir modificándose, reestructurándose a lo largo de los años. Estos elementos contradictorios o convergentes son producto del desarrollo curricular, las influencias que intervienen son diversas, sin embargo, poder tener un primer acercamiento a la comprensión de la realidad educativa, mismo que permitirá en un futuro la realización de cambios tomando en cuenta las inquietudes y problemáticas que los docentes viven.

Los elementos descritos forman parte de la complejidad en la representación del currículum y la evaluación -como producto de incertidumbres en la práctica docente- pues la realidad educativa que enfrentan los docentes es compleja y en los lineamientos curriculares propuestos desde el discurso ignoran esta realidad que en sí misma, no es considerada y mucho menos atendida.

Referencias bibliográficas

- Jodelet, Denisse (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. (Vol. II, págs. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, José (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

- Gimeno, José (1998). El currículum a través de su praxis. En Gimeno, José. *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (págs. 117-232). Madrid: Morata.
- Moscovici, Serge (1974). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Segunda Edición ed.). Buenos Aires: Huemul.
- Rodríguez, G., Gil, F. J., & García, J. E. (1999). Métodos de investigación cualitativa. En G. Rodríguez, J. Gil, & J. García, *Metodología de la Investigación Cualitativa* (págs. 39-59). Málaga: Aljibe.

8.6.2.

Título:

El discurso docente en aulas universitarias: Públicas y privadas

Autor/a (es/as):

Pérez, Patricia Pérez [Universidad Nacional Autónoma de México]

misspatriciapp@hotmail.com

Resumo:

El presente documento tiene como fundamento la investigación titulada: El discurso docente en aulas universitarias públicas y privadas, desarrollada en el marco del programa de posgrado en pedagogía ofrecido por la Universidad Nacional Autónoma de México. Las preguntas central que guía la investigación son: ¿Qué diferencias o similitudes existen en el discurso docente de aulas universitarias públicas y privadas? Y ¿Cómo influye el contexto (público y privado) en la construcción discursiva de los docentes?

Para responder a estas preguntas se utilizó un enfoque cualitativo, apoyado en instrumentos como la observación con soporte de audiograbaciones, charlas informales y el análisis del discurso a través de algunos elementos propuesto por Martínez Otero (2004) y categorías emergentes de las voces de los docentes.

Los resultados permiten comprender las particularidades en el discurso, las diferencias y semejanzas según el contexto donde se ubican los docentes y la influencia del contexto sobre este discurso. A continuación se presentan algunos hallazgos.

Palavras-chave:

Discurso docente, contexto, educación superior, análisis del discurso.

Introducción

A partir de los años 80's comenzó a generarse una marcada dicotomía de la educación superior en México, la educación pública que hasta entonces había tenido mayor presencia en el país comienza a confrontarse con la educación privada que desde entonces emprendió un proceso de expansión que se extendió hasta la década pasada. La ineficiencia del Estado para satisfacer la demanda de este nivel educativo trae como consecuencia que la iniciativa privada tomara posesión de una buena parte de este sector; la concepción que se genera entonces de la educación se refiere a un bien intercambiable como cualquier otro servicio.

Esta nueva tendencia trae consigo la dicotomía mencionada al inicio, ¿cuál es de mayor calidad?, ¿cuál prepara mejor a sus egresados?, ¿cuál realiza mayor investigación? Se han

realizado múltiples investigaciones acerca de la oposición y reciprocidad entre la educación superior pública y privada en México, considerando a la educación pública como aquella impartida por el Estado y a la educación privada como aquella que no depende económicamente del presupuesto gubernamental (Torres, 1997); la mayoría de éstas investigaciones han sido guiadas por el interés de medir el logro educativo en unas y otras instituciones así como el impacto hacia fuera en términos más bien cuantitativos y generales como el número de egresados, la tendencia de expansión de una y otra, el tipo de investigación que se produce e incluso las intencionalidades que las instituciones plantean a través de sus proyectos educativos. En cualquiera de los casos, las conclusiones presentan diferencias entre ambos sistemas, pues desde sus orígenes ambas se han construido de manera distinta. Pero poco se ha trabajado uno y otro escenario desde los sujetos que los configuran realmente como instituciones educativas.

Fundamentado en un proyecto educativo o no, los docentes como actores insertos en estos escenarios y como sujetos biopsicosociales permiten dar sentido a la cotidianidad del aula, a través de su práctica y su discurso permiten configurar un proyecto de formación para los alumnos, impregnados al mismo tiempo de la cultura y las reglas institucionales de un ámbito específico que los limita o los posibilita y de su propia trayectoria de vida personal y profesional.

Elementos teóricos

Los docentes, en cualquier institución educativa, representan una pieza clave para la materialización de los proyectos educativos ya sean estos nacionales e institucionales, pues sobre sus hombros recae la responsabilidad directa de abrir el aula como un espacio sustancialmente formativo para los alumnos.

El docente como lo conocemos hoy es resultado de una construcción histórica; hablar del docente en la actualidad es significarlo en un contexto económico, político y sociocultural específico, al igual que la educación. Habría que comprenderlo además como un ser biopsicosocial que refleja su “ser” a través del ejercicio de su profesión. El docente integra en su actividad laboral sus necesidades personales y también profesionales, en su esfuerzo cotidiano pone en juego su sobrevivencia económica al mismo tiempo que su satisfacción y realización. (Aguilar, 1985)

Los docentes son entidades únicas que se ven diferenciados por situaciones tan generales como la historia y estructura de los respectivos sistemas educativos, tendencias de desarrollo, discursos pedagógicos dominantes y los contextos institucionales, como los públicos y privados; y por situaciones tan particulares como lo concerniente al origen social, nivel de formación, género, dedicación a la docencia y las condiciones laborales (Tenti, 2005). En el aula estas

diferencias generales y particulares se ven representadas a través del discurso que construye el docente y que le permite interactuar con el otro actor que significa su práctica, el alumno.

Bajtín (Marrero y Rodríguez, 2007) define el discurso es el uso del lenguaje, que se establece cuando dos o más personas expresan una serie de enunciados que se suceden y en ese proceso se define la conciencia propia y la conciencia del otro. Es un tipo de comunicación dialógica, que no solo significa la alternancia de voces o palabras entre personas, sino su encuentro en un espacio y tiempo socio-histórico determinado.

Martínez Otero (2007: 24) conceptualiza el discurso docente como “un conjunto de palabras y frases utilizadas para manifestar lo que se piensa o siente. Así contemplado, este entramado lingüístico permite expresar ideas, opiniones y estados afectivos en orden a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje” y para Anna Cros (2003: 40) este discurso forma parte de los géneros llamados discursivos a los cuales define como “el conjunto de discursos orales y escritos producidos en ámbitos relacionados con la enseñanza y la investigación”, entre los géneros académicos están los artículos especializados, las conferencias, pero el discurso docente presenta características peculiares que lo distinguen de otro tipo de discurso académicos.

Podemos definir la clase como un género discursivo que se transmite fundamentalmente por un canal oral y que es gestionado por una persona considerada experta que interacciona con una finalidad didáctica, con un grupo de personas consideradas no expertas o menos expertas. (Cros, 2003:44)

La clase, que es la producción del discurso docente no es un acto único como una conferencia, sino más bien tiene relevancia al incluirse en un conjunto de clases que avanzan progresivamente y que permiten al hablante, es decir, al docente, tener un conocimiento amplio del auditorio al que se dirige. El discurso en una clase es frecuentemente dirigido por el docente, pues el contexto le ha conferido una autoridad explícita sobre el auditorio. La misma autora propone una estructura general de este tipo específico de discurso dividida en tres fases: el inicio o apertura, el desarrollo y la conclusión o cierre; cada transición de fase puede ser identificado por el cambio de actividades y en lo verbal por ciertos marcadores metalingüísticos, es decir, ciertas palabras clave que cortan y dan inicio a un cambio en el discurso.

A pesar de la estructura más o menos estable que presenta Cros, el contenido en el discurso de todo docente es distinto y por ello representa su individualidad en las aulas, pues mas allá de la simple transmisión de conocimientos en función de los contenidos ya establecidos, los docentes tienen una intención general que es influir las creencias, actitudes y conocimientos de los alumnos, esto refleja la intencionalidad particular de cada sujeto y que puede ser leída a través del análisis de su discurso. (Cros, 1995; Martínez Otero 2007)

Hay un elemento al que se le presta especial interés al estudiar las contrucciones discursivas de los sujetos, este es el contexto; sin embargo hay posturas divergentes al respecto.

Bajtín (1982), señala una serie de características para el discurso: por una parte lo verbal, representado por las intenciones, contenido temporal, un estilo, una composición particular y lo extraverbal que es la esfera de comunicación específica, es decir, el contexto que se encarga de aportarle un significado a los enunciado y determina las intenciones. La gramática sistémica funcional de Halliday también confiere una singular importancia para el contexto, señalando que las lecciones que el sujeto realiza sobre el lenguaje que utiliza siempre están en función del contexto. Para estos autores es determinante el contexto sobre el discurso que construyen, para este caso, los docentes.

Sin embargo, existen otras posiciones teóricas al respecto; por ejemplo, Van Dijk (2001) considera que el contexto puede influir en la producción y comprensión del discurso, a través de establecer relaciones entre la estructura del texto y del contexto; sin embargo también considera que el contexto socio-comunicativo no influye directamente en la estructura comunicativa, ya que cada sujeto establece una representación mental de ese contexto, y al ser esta una representación individual o subjetiva ello puede o no influir, o influir de distintas maneras en cada sujeto. Según esta postura, la representación mental que los docentes hayan constituido del contexto donde se desenvuelven determinará su construcción discursiva y no la simple filiación a uno u otro contexto.

Método

La metodología del trabajo de investigación es de corte cualitativo, fundamentada en el estudio de caso (Stake, 2007). Se seleccionaron como instrumentos de investigación observaciones con soporte de audiograbación (Taylor y Bogdan, 1987), estas permitieron recoger el discurso del docente en su totalidad; además de la entrevista semiestructurada para docentes y alumnos.

Se trabajó sobre dos escenarios concretos: la Facultad de Estudios Superiores Aragón, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México como representante del contexto público y la Universidad Privada del Estado de México perteneciente al privado. Ambas universidades se encuentran ubicadas en el Estado de México, en municipios colindantes: Netzahualcóyotl y Ecatepec, respectivamente.

Se eligió un profesor por cada contexto, ambos de la licenciatura en pedagogía, con el que se grabaron tres sesiones; se decidió realizar la entrevista una vez analizadas las grabaciones, ya que las preguntas están en función del contenido de las sesiones considerado relevante.

Resultados

En los resultados se presentan los avances en la construcción del contexto por un lado y el análisis del discurso por otro lado. La reconstrucción de ambos contextos se centra en la normatividad docente como elemento fundamental que traza líneas de acción directas para el docente en el contexto áulico para ello se revisaron documentos oficiales, además de alguna información obtenida de los mismos actores.

Para el análisis del discurso se presenta categorías analíticas recuperadas de algunas experiencias de análisis del discurso docente y particularizadas en función de la propia voz de los sujetos de la investigación. En general se plantean cinco categorías identificadas en ambos discurso, aunque con sus respectivas diferencias; estas son: el *contenido de tipo instructivo* cuya función principal esta orienta a transmisión de contenidos curriculares, aunque cabe señalar que para este fin el docente utiliza variadas estrategias; por ejemplo, la recuperación de conceptos fundamentales y autores, el uso de experiencias y ejemplos para complementar y el establecimiento de relaciones con la realidad. Tenemos el *contenido de tipo motivacional*, a través del cual el docente busca estimular la participación de los alumnos en las sesiones para lo que se vale de estrategias como: la recuperación o apoyo a las opiniones de los alumnos y/o el uso de expresiones de aprobación de esas opiniones. El *contenidos de tipo afectivo* que pretende la interacción de tipo personal con los alumnos y que se presenta a través de la expresión de estados de ánimo y una identificación con los intereses personales de los alumnos; y por último el *contenidos de tipo autoritario* en el que el docente trata de demostrar su dominio sobre el grupo mediante control y condicionamiento del comportamiento de los alumnos.

El análisis se realiza de manera individual y se organizada a partir de la estructura del discurso que presenta Anna Cros.

Diferencias en el contexto en relación con el trabajo docente

La Facultad de Estudios Superiores Aragón se rige bajo la normatividad de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyas características fundamentales que la diferencian del resto de las Instituciones, como su nombre lo dice, es tener carácter nacional y autónomo. Los profesores pertenecientes a las diferentes licenciaturas y posgrados, se rigen bajo los estatutos del “Marco Institucional de Docencia de la UNAM”, en el que se presentan los principios que orientan la profesión docente en este espacio académico. En términos generales:

Las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás terminan. Se trata de un proceso complejo y dinámico, que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. (UNAM, 1988)

La propuesta curricular de cada licenciatura a partir de los planes y programas, determinará los criterios pedagógicos en relación a la participación de alumnos y profesores, las normas de evaluación y seguimiento académico.

La libertad de cátedra es otra de las características en la docencia de la UNAM, este principio orienta la estructuración que el docente hace con los planes y programas para un mayor beneficio de los alumnos y el tiempo que designa para la impartición de sus clases.

Los docentes a pesar de ser profesores de asignatura son responsables de ciertas materias que en cada semestre imparten; en el caso del “sujeto 1”, perteneciente a este contexto imparte la materia de género y educación, de la que es responsable desde hace 9 años y sobre la cual ha tomado un diplomado.

En el caso del contexto privado, los docentes tienen un reglamento interno que estipula algunas obligaciones como el vestir formal y conservadoramente al impartir clases, esto se refiere particularmente al no uso de mezclilla; a pesar de que el docente puede elegir los criterios de evaluación se designan los tres periodos de evaluación adicionales al periodo de exámenes finales. En cuanto al horario designado para las clases, estos están distribuidos en 1 o 2 horas; en los periodos de 1 hr. el docente está obligado a cubrir una planeación de 50 minutos y para el caso de 2 hrs. el docente debe cubrir un tiempo de 100 minutos. A diferencia del contexto público, en éste la asignación de materias varia cada semestre, para lo que se ocupan criterios como la evaluación realizada por los alumnos, el cumplimiento de las actividades administrativas y la disponibilidad de horario del docente. El “sujeto 2”, expresa la rotación de materias cada semestre, la materia en la que se realizaron las grabaciones, Sociología y educación, le ha sido asignada en 3 ocasiones durante los 9 años que tiene laborando en la institución.

A partir de estos elementos podemos constatar las restricciones que se generan en el contexto privado en comparación con la libertad de la que gozan los docentes del contexto público que impactan directamente su práctica docente y pudiesen, para nuestros fines de investigación, reflejarse o no directamente en su discurso.

El discurso docente en el contexto público

A partir de las audiograbaciones realizadas con el sujeto 1, perteneciente al contexto público es posible identificar ciertas recurrencias en el contenido y de la distribución de ese contenido según la estructuración del discurso en ambas clase, pues la estrategia didáctica es la misma:

discusión grupal de lectura. En la figura 1



se esquematiza esta distribución.

Figura 1: Distribución del contenido del discurso docente según la estructura de la clase.
(Sujeto1)

En la fase inicial el docente prioriza el contenido instructivo-conceptual al utilizar de manera fluida un gran número de conceptos y autores procedentes de la lectura que se realizó de manera previa a la sesión. Puesto que en esta fase se hace una recuperación del trabajo realizado en sesiones anteriores o bien del trabajo realizado previo a la clase, el docente al no observar una conducta proactiva en los alumnos, hace uso de un discurso autoritario con el que pretende condicionar al alumno para lograr su participación durante la sesión.

Para la fase de desarrollo el docente ya recupera los conceptos fundamentales y modifica su discurso complementando el contenido instructivo con el uso de ejemplos, la recuperación de experiencias personales o profesionales pero de un ámbito distinto y relacionando lo expuesto en la primera fase con problemáticas de tipo social que también son del conocimiento de los alumnos. Este contenido está estrechamente relacionado con el motivador, pues en esta fase el alumno expresa opiniones de manera libre y fluida, el docente apoya y recupera estos comentarios para darle secuencia a la clase al mismo tiempo que los motiva para continuar participando.

Para la fase final a través del diálogo entre docente-alumnos, el contenido instructivo es meramente relacional, en el que no solo se relacionan problemáticas sociales generales sino que se vinculan directamente con el ámbito profesional, esto permite que el alumno logre un mayor nivel de concreción de los contenidos. Este diálogo que se ha generado con mayor intensidad para el final de la clase permite un contenido de tipo afectivo en el discurso del docente pues expresa sus estados de ánimo al tiempo que vincula sus intereses con los de los alumnos, mediante enunciados más sencillos que utilizan términos coloquiales.

La fluidez que el docente presenta sobre todo en el contenido de tipo instructivo refleja algunos elementos del contexto, como la experiencia y la especialización que es otorgada al docente a través de ser responsable de algunas asignaturas. Este contenido instructivo es el más recurrente en el discurso.

El discurso docente en el contexto privado

El docente perteneciente al contexto privado, por su parte, no presenta una misma estructura para ambas sesiones, esto más bien se relaciona con su práctica y la estrategia didáctica

empleada en cada sesión. En la figura 2 y 3 se presenta la distribución del contenido del discurso por cada sesión.



Figura 2: Distribución del contenido del discurso docente según la estructura de la clase.

(Sujeto2, sesión 1)



Figura 3: Distribución del contenido del discurso docente según la estructura de la clase. (Sujeto2, sesión 2)

En la sesión 1, el discurso del docente es básicamente de tipo instructivo-conceptual ya que recupera los conceptos fundamentales de la lectura revisada al mismo tiempo que vincula un contenido autoritario pues trata de controlar las actitudes de los alumnos y de promover la participación de los alumnos mediante condicionarlos con la evaluación, también utiliza las preguntas directas que obligan la participación del alumno.

En la fase de desarrollo y de cierre las participaciones se vuelven más autónomas generando un dialogo no solo docente-alumno, sino alumno-alumno y el docente trata de motivar esta participación a través del uso continuo de expresiones de aprobación y la recuperación de ellas al tiempo que construye un discurso instructivo, en el que vincula conceptos con los comentarios de los alumnos y los relaciona con situaciones actuales y de su vida cotidiana.

En la sesión 2, impera más el discurso del alumno y el discurso del docente tiene la función básica de dirigir a los alumnos. En la fase de inicial el discurso es autoritario, a través del cual el docente trata de establecer la dinámica de clase, en la fase de desarrollo realiza una mayor intervención aprobando y apoyando las participaciones de los alumnos, complementando con información y relacionando con situaciones actuales contenido que pertenece al discurso instructivo y controlando la conducta de los alumnos.

Para el cierre el docente regresa al contenido instructivo recuperando los conceptos fundamentales de la clase. Otras de las diferencias con la sesión anterior es el uso de un discurso afectivo, pues utiliza expresiones emotivas y utiliza términos afectivos hacia los alumnos.

En este docente el discurso que impera también es de tipo instructivo más orientado hacia la complementación mediante ejemplos y a la relación con problemáticas actuales; también se puede notar que recupera continuamente un discurso autoritario y el motivador.

Como datos complementarios se cuestiono a tres alumnos acerca de lo significativo del discurso del docente para ellos, los tres coincidieron en la relación que el docente establece con situaciones cotidianas y contrario a lo que se pudiera evidenciar a través de las audiograbaciones de las 2 sesiones, dos de ellas definen su discurso como dulce y cariñoso.

En cuanto a la normatividad docente procedente de su contexto, no es posible identificar una influencia directa.

Conclusiones

En cuanto a las diferencias y semejanzas; ambos discursos están impregnados fundamentalmente de un contenido instructivo, las diferencias significativas se encuentran en el contenido motivador, de autoridad y afectivo pues éstos están presentes en mayor o en menor grado en los discursos.

Referente a la distribución del discurso según la estructura, esta tiene que ver con la estrategia de didáctica que utilice el profesor, mientras que en el docente del contexto público se pudo notar similar en el de privada si marco diferencias.

Por último, estas similitudes y desigualdades no reflejan claramente la influencia del contexto donde se desarrollan en función de la normatividad. Habría que analizar algunos otros elementos que caracterizan el contexto y otros elementos inherentes al sujeto como su formación profesional, su trayectoria docente, sus condiciones laborales.

Bibliografía

Aguilar, Citlali (1985), La definición cotidiana del trabajo de los maestros, en E. Rockwell (comp.), *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*, Cd. de México: SEP-El caballito.

Bajtín, Mijael (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Cros, Anna (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, lenguaje y*

educación, pág.95-106. Consultado el día 17 de abril de 2012, de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2941576.

Marrero, Acosta Javier y Ma. Luz Ramírez Palmero (2007). Bakhtin y la educación. En Revista Curriculum, 21, pp. 27-56. Obetnido el día 10 de abril de 2012, desde <http://webpages.ull.es/users/revistaq/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf>

Martínez-Otero, Valentín (2007). *La buena educación: reflexiones y propuesta de psicopedagogía*. Barcelona: Anthropos.

Stake, Robert (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Taylor, S y Bogdan, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tenti, Emilio y Tesco, Juan Carlos (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.

Torres, Valentina (1997). *La educación privada en México, 1903-1976*. México: COLMEX.

UNAM (1988). *Marco Institucional de docencia*. México: UNAM

Van Dijk, Teun A. (2001). *Algunos principios de una teoría del contexto*. Revista latinoamericana de estudios del discurso 1(1), pp. 69-81. Consultado en abril 08, 2012 de <http://www.discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>

8.6.3.

Título:

Reflexión sobre la práctica docente: motivo para conversaciones inteligentes

Autor/a (es/as):

Morales, Alicia Rivera [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

En este apartado se describe de qué manera docentes significativos, seleccionados por sus estudiantes, reflexionan sobre su práctica. A estos profesores se les pidió autorización para videograbar sus clases a fin de “objetivar” la ejecución ante el propio maestro y reflexionara sobre su propio desempeño, a través de una entrevista en las que se les mostró el video de su clase y se les formularon las siguientes preguntas: 1) cómo se ve como docente?; 2) ¿cómo le gustaría verse?; 3) ¿Qué cambiaría de su práctica? y 4) ¿cómo ve a sus alumnos?.

Los resultados son presentados a través de las siguientes unidades de análisis: autopercepción, parámetros deseables de enseñanza, autocrítica, imaginario pedagógico, requerimientos para el cambio de la práctica y percepción positiva de sus estudiantes.

Destaca en este proceso reflexivo que los docentes significativos, se ven a sí mismos de manera positiva, pero con miras a superarse, actualizarse y mejorar su práctica a fin de hacer estudiantes más comprometidos, reflexivos sobre su proceso de aprendizaje y puedan cambiar aspectos de la realidad educativa así como si el uso de las nuevas tecnologías es sinónimo de innovación y generan aprendizajes significativos en los estudiantes.

1. Introducción

Sabemos que la profesión docente implica un abanico amplio de acciones, en diversos ámbitos y con diferentes grados de responsabilidad; sin embargo, es posible encontrar una serie de rasgos comunes, que constituyen y distinguen a la profesión docente de otras profesiones. Tales rasgos parten del reconocimiento de la complejidad de la práctica, a través de la observación y análisis de prácticas docentes de diferentes niveles, asignaturas, modalidades y contextos. Además de llevar a cabo conversaciones con la intención de tener una visión más completa y, sobre todo, de recuperar el saber y saber hacer de los docentes universitarios.

Esta propuesta contempla la valoración que el profesorado hace de su propia práctica, esto es posible mediante la conversación, reflexión y retroalimentación. Tiene como finalidad promover la reflexión en torno al quehacer docente, pero no pretende convertirse en una herramienta coercitiva ni sancionadora mediante ranking. Hacer accesible la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de su actuación pedagógica.

En este trabajo se presenta la reflexión, que sobre su práctica realizan docentes significativos de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Tras la aplicación de una escala tipo likert, que consta de 25 enunciados con 5 opciones de respuesta; con los indicadores del perfil de egreso de las cinco licenciaturas, los estudiantes de 8º. Semestre señalaron los aprendizajes logrados durante su formación profesional y los docentes, con quienes lo habían aprendido y que desde su punto de vista, son los más significativos en su paso por la universidad.

Los docentes cuyos nombres fueron más recurrentes (los primeros cinco de cada licenciatura) se les solicitó autorización para videograbar sus clases o bien el llenado de un autorregistro de clase, con el fin de recuperar la reflexión de su propio desempeño, a través de una entrevista.

1. Algunas nociones teóricas

El estudio de la práctica pedagógica puede darse desde muy diversas perspectivas teóricas y con muy distintas fuentes de información [1] Las prácticas docentes se definen como un conjunto de posibilidades donde se aplican los conocimientos teóricos aprendidos con la finalidad de completar y perfeccionar éstos mediante la confrontación directa y real con su actividad profesional. Estas prácticas están constituidas por el conjunto heterogéneo y diverso de haceres, saberes y sentires que los sujetos construyen, desarrollan y perfeccionan desde su accionar cotidiano. [2] Se expresan todas las relaciones del contexto histórico social; las expectativas, tanto del padres de familia, de la comunidad, del estado, del profesor y del propio alumno, planteando una serie de fines muy personales, dando a esta relación un matiz de contrastes, en el cual el docente actuará como guía, además de armonizador de las diferentes expectativas que se le presenten, tratando de encontrar aquellos elementos positivos para realizar el proceso mismo de la práctica docente.

La diversidad de prácticas educativas se genera no sólo a partir de los contextos, sino también con base en la formación del docente; una formación, que si bien adquiere su legitimidad dentro de las instituciones educativas, a través del tiempo va enriqueciéndose por medio de las experiencias. Al interior del aula, el profesor incorpora su formación profesional, sus experiencias y sus expectativas, lo cual le permite adecuar, transformar o innovar su labor docente.

La práctica reflexiva

Los docentes desarrollan una experiencia práctica, el saber profesional, se enfrentan con lo único, lo imprevisto, lo incierto, los conflictos de valor y las condiciones indeterminadas de la práctica cotidiana para lo que no existen respuestas en un libro. Pero también desarrollan una reflexión sobre su práctica, es decir aprenden observando, haciendo, reflexionando sobre su acción.

Una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla y aprender de ella. Puede descubrir y articular su actuación con el aprendizaje que se derive de esa reflexión. La reflexión en la acción se produce cuando nos encontramos en medio de una acción y, al hacerlo influye en lo que hacemos.

Se reconoce que siempre habrá aspectos de la acción cuya explicación con palabras no será posible después de los hechos. Habrá mucho que se pueda develar y describir con palabras que pueden utilizarse para la reflexión [4]

Es decir se define la reflexión como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen . Cuando se considera la experiencia,

se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción. La integración de mente y cuerpo (afecto y acción) significa que, en el acto de la reflexión, aportamos a este acto nuestra experiencia cognitiva y afectiva. El sentimiento, puede general, en el diálogo, la energía para comprender el concepto. De modo semejante, el docente puede entusiasmarse con los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes. El diálogo con otros, al poner de manifiesto ideas e imágenes creativas, puede llevar al progreso de la comprensión del profesor respecto a la docencia y en relación con la acción futura.

La importancia de promover una práctica reflexiva explícita e intencionada permite:

- 1) Al profesor aprender de su práctica, reforzarla y aprender sobre ella, en el entendido de que incluye la enseñanza propiamente dicha, el estímulo del aprendizaje, la investigación, el estudio el diseño de la asignatura, y la dirección de la misma.
- 2) Descubrir, desvelar y articular la actuación a la visión de aprendizaje derivada de la reflexión; en la medida en que se entienden y conocen los procedimientos, el docente puede comunicar esa comprensión, modelarla, hacerla accesible a los estudiantes como idea y como práctica.
- 3) Evaluar el desempeño docente propio y de otros profesores (as)
- 4) “Saber en la acción” y “saber de uso” procedente de la práctica profesional. “Cuando lo describimos, el conocimiento en la acción se transforma en saber en la acción”.

La reflexión en la acción, es una especie de diálogo con uno mismo que nos lleva al replanteamiento de alguna parte de nuestro saber en la acción. Este tipo de saber cumple además una función crítica que cuestiona las premisas del conocimiento en la acción y las diferentes formas de ver la realidad buscando conectar, relacionar la realidad y la reflexión en la acción.

Esta recuperación parte de la validez de los saberes y haceres de los docentes y tratan de generar discusiones inteligentes entre sí mismo y luego entre profesores y profesoras y otros actores educativos, acerca de lo que funciona bien y por qué, al nivel concreto y cotidiano de la vida de las instituciones de educación superior. No obstante estos resultados parciales y sólo se traduce en un tema para ser tratado en conversaciones inteligentes entre pares.

2. Reflexión sobre práctica de los docente significativos

En esta sección se analizan las respuestas de 25 profesores y profesoras, (seleccionados por sus estudiantes quienes señalaron que con ellos y ellas habían adquirido aprendizajes significativos), recuperadas a partir de la aplicación de una entrevista, una vez que los docentes observaron su actuación en video, en torno a las siguientes preguntas: 1) cómo se ve como docente?; 2) ¿cómo le gustaría verse?; 3) ¿Qué cambiaría de su práctica? Y ¿cómo ve a sus alumnos?

Los resultados son presentados a través de las siguientes unidades de análisis: *autopercepción, parámetros deseables de enseñanza, autocrítica, imaginario pedagógico, requerimientos para el cambio de la práctica y percepción positiva de sus estudiantes.*

2.1 Autopercepción

Las respuestas a la pregunta de *¿cómo se ve como docente?*, refieren a las siguientes dimensiones: a) actitudes, b) autocrítica

a) Actitudes

Los docentes en general, manifiestan actitudes positivas frente a su propia auto-percepción, así se reporta en lo siguiente:

Se observan activos, comprometidos, dinámicos, así lo reporta un (Docente de

Vi un profesor muy activo, un profesor comprometido, un profesor dinámico, un profesor gentil... que se pone en contacto con sus alumnos, eso me agrada mucho, un

La docencia como parte placentera de su vida:

Así me veo yo como docente, creo que eso ha sido parte fundamental de mi vida, no siempre me he dedicado a la docencia, pero ya incorporado a la vida académica, esa docencia ha sido muy importante para mí, convino con mi trabajo de investigación en historia, pero me es placentero. Me percibo que voy a terminar siendo maestro... esa es mi percepción, muy subjetiva por lo tanto. (Docente de Sociología)

Como transmisor de conocimientos para que sus estudiantes concluyan sus estudios de licenciatura.

Como un profesor que quiere transmitir conocimiento de la asignatura que imparto, y que el estudiante se motive para la investigación y culminación de sus estudios de licenciatura. (Docente de Administración)

También se perciben como autoridad académica

Me percibo como un sujeto que concentra gran actividad de la clase, varios sentidos: autoridad administrativa, saben y sé que soy el maestro, entonces debo ocupar un papel de foco de atención, me percibo como un sujeto que también tiene autoridad académica, no sé si la sustente o no, es otro asunto, pero que los alumnos creen que sé y yo creo que quiero demostrar que sé (Docente de Educación Indígena)

a) Parámetros deseables de enseñanza

Los docentes expresan atributos deseables en su práctica pedagógica. Así lo reporta un docente de Psicología:

Me agrada la práctica que ejerzo, siempre, hay un algo que es importante: preparo mis clases, siempre las preparo, no es haber que sale, las preparo, me las imagino, y a veces hay modificaciones por la misma dinámica del grupo. (Docente de Psicología)

Señalan la importancia de preparar sus clases y estar al día, así lo dice un docente de sociología

Claro, uno sabe más o menos de la experiencia que tiene como docente, en fin de la manera en cómo trabaja, de la manera de cómo se desempeña como docente... por lo tanto para mi dar clase, es una actividad primera que me es placentera, muy formativa, uno aprende mucho si prepara sus cursos, si prepara los contenidos, trato no obstante que son temáticas que uno conoce de preparar, y aunque sean a veces las mismas lecturas uno siempre va incorporando nuevos textos y más en un curso como este, donde los procesos del cambio de la educación van dándose, pues uno trata de incorporarlos. No obstante que uno conoce unos textos siempre hay que leerlos porque uno siempre encuentra cosas nuevas

a) Autocrítica

Los profesores de este estudio se manifiestan autocríticos con su práctica así se observa en los siguientes comentarios:

yo me siento en mi lugar y estoy fuera del lugar del trabajo de los y las alumnas. Eso me agrada, esa congruencia que fluye muy natural al estar trabajando con diferentes equipos, monitoreando, escuchando, viendo, porque cuando ellos trabajan en equipo y tu estas fuera, te pierdes de una discusión, la más rica y más importante que se pierde en las plenarias; ya que se hacen los grupos más grandes, se pierde la privacidad de los pequeños grupos, las plenarias son complejas, siempre son complejas

Ya analizando soy una persona que gesticula mucho, habla mucho, a veces rápido no sé si me entienden mis alumnos, a veces son defectos míos, pero bueno tengo una, creo que siempre he tenido una buena relación en términos docente-alumno, soy bromista, soy irónico, a veces la ironía es una forma de decir lo que corresponde a la realidad.

2.2. Imaginario Pedagógico

Ante la pregunta ¿cómo le hubiera gustado verme? Los docentes manifestaron aspectos diversos y generales de su práctica, pocos entraron en detalles:

Desde que se imagina como tal como es ahora, dice un docente de Psicología

Igual, la misma, de hecho yo siento que a lo largo de 25 años como docente de esta universidad una de las cosas que ha impactado es esa...creo que lo mejoraría guardando un poco de silencio, pero un silencio que no fuera el silencio que provoca angustia al grupo, sino el silencio posibilitado para que puedan hablar más

No habrá mucho que cambiar pero es importante actualizarse preparándose:

No creo que vaya a cambiar mucho después de 20 años, 30 años de práctica, y espero no ser tedioso, ni aburrido, ni una gente que no prepare su trabajo docente. No creo que tenga muchas modificaciones, lo que creo va a cambiar, será lo que siga aprendiendo, lo que siga estudiando para desempeñarme mejor como docente, pero en términos generales mi práctica docente no creo que cambie. Las nuevas tecnologías, lo voy incorporando, pero es un elemento adicional... esa es una parte complementaria

Como un profesor mas actualizado, dinámico, consciente y reflexivo a la vez que estricto cuando debe de ser estricto

Ser más relajado y hablar más de su experiencia tanto en investigación, como docencia e intervención, así lo manifiesta un docente de Educación Indígena

Un poquito más relajado, no en términos de nerviosismo, sino, en términos de accionar el conocimiento; hablo de esta relación, de que estamos ahí por un objetivo común que es trabajar un tema, en particular en la clase esa es otra cuestión más larga y complicada. Me gusta decir cosas que están en el programa, pero no están en los libros, producto de mi experiencia, de lo que sé, de los diferentes proyectos en los que he participado, tanto de investigación, como de docencia, como de intervención.

Les gustaría ser uno más del grupo a fin que los estudiantes debatan sus ideas y no se queden sólo con la versión del maestro, así lo dice un docente de Psicología:

Mi ideal sería ser uno más, en el ser uno más dentro del grupo y que los alumnos no lo tomaran tanto como maestro... están acostumbrados que lo que dice el maestro por considerarlo más experto es el único que vale, y a mí me gusta que debatan mis ideas, muchas veces les dije cosas contradictorias a lo que yo pienso, para provocar ese debate y que se den cuenta que lo que ellos dicen también es valioso. Siento que en las escuelas matamos mucho la sensibilidad y no proyectamos a los chicos en el aspecto en que muchas veces lo que dicen es más valioso que lo dice un maestro, eso me gustaría que se diera, pero no se da, porque de alguna manera siempre ellos por todo el desarrollo histórico académico que tienen es que el maestro es el único que sabe, que el maestro como es el que pone la calificación hay que seguirle la corriente para que a la hora del examen nos apegarnos lo más posible a lo que piensa.

2.3 Requerimientos para el cambio en la práctica

La pregunta acerca de ¿qué necesita para verse como le hubiera gustado?, los docentes refieren situaciones y acciones muy generales, tal como la necesidad de atender a los estudiantes.

Cuando yo escucho, y eso fue otra parte que me impacto en el video también, esta parte de poder escuchar lo que siento que de repente hace mucha falta en la universidad, que los alumnos y las alumnas sean escuchadas. Y que sus voces sean más importantes que las voces de los maestros. Eso es lo que para mi sería como el reto en los años en los que siga ejerciendo la docencia universitaria, creo que eso sería lo que yo cambiaría. Hablar menos, porque eso significa que ellos hablen más.

Otros docentes son más autocríticos y cambiarían sus estrategias para hacer alumnos más reflexivos que contribuyan a cambiar el sistema educativo del país.

Lo que yo cambiaría, sería que contribuyamos para que cambie el sistema educativo del país, a partir de la formación de jóvenes, del trabajo que realizamos con docentes en servicio, para que cambie y podamos desempeñarnos de otra manera en el sistema educativo...Que debería hacer yo, a veces más explícito, tener mayor capacidad de poder explicar lo que quiero, a veces no creo que lo logre, y a veces es la incapacidad de uno para expresarse, para poder hacerse entender, tener una mayor capacidad para que mis alumnos reflexionen seguramente otras cosas de imagen ...sería buscar esa capacidad para ser más hábil para poder incidir.

Y reflexionar sobre lo que se hace, verse en un proceso interno y escuchar a los estudiantes.

En síntesis, que haría yo, pensar, reflexionar, verte este (el video) es una forma objetiva de verse, pero también hablo de verse en un proceso interno, realmente escuchar a los estudiantes; y uno tener un punto de vista crítico, por lo general uno cree que lo hace mejor...uno cree que tiene un domino pleno, uno cree que puede hacerse el gracioso y los estudiantes se lo van a agradecer.

Buscan ser congruentes entre lo que se dice y se hace, ser críticos para buscar soluciones a los problemas que se presentan

Quiero proyectar que es el ser y el deber ser deben de ser congruentes, entre lo que digamos y hagamos se tenga coherencias, es decir, que seamos críticos, vivimos en un país muy complicado, socialmente tenemos muchos problemas. Me interesa que ellos no se dejen llevar dentro del sistema, sino que tengan la oportunidad de ser críticos y de buscar soluciones a los problemas que se nos presentan, porque la Pedagógica (la universidad) en este caso pues ayuda mucho a eso

Les gustaría inscribirse a su propio curso y observar las reacciones de los estudiantes y de sí mismo, éste podría ser un ejercicio que tendrían que hacer todos los maestros, así lo enfatiza un docente de Psicología.

Yo creo que inscribirme al curso, si me gustaría hacerlo... y que de repente se den cuenta que no soy el maestro, soy un estudiante más y estuviéramos con otro maestro y ver las reacciones de ellos y ver que en ese momento lo que yo diría sería lo de un maestro más o a lo mejor seguramente dirías que está diciendo cosas del siglo pasado por ser más viejo que ellos. Creo que sería muy divertido y además creo que los maestros deberíamos de hacerlo.

2.4 Percepción de los estudiantes

Finalmente se preguntó a los maestros cómo veían a sus alumnos, las respuestas denotan una percepción positiva y comprometida con sus estudiantes.

Los ven poco participativos pero consideran que brindando confianza ellos podrán expresarse mejor.

Cuando yo exploro las razones por las cuales no hablan, no expresan o no dicen, sigue estando la pena, la vergüenza y el temor a que lo que diga no sea lo esperado para el maestro... yo tengo confianza en los estudiantes y las estudiantes pero tengo que generar un poco más de confianza, en que ellos podrán y ellas podrán expresar lo que necesitan expresar y no lo que uno desearía escuchar.

Pero la mayoría de los docentes entrevistados ven a sus alumnos participativos y comprometidos:

Yo noto como tendencia general una participación, y un compromiso y preparación de las lecturas puesto que trabajamos en forma de seminario básicamente el trabajo de los alumnos es ponerse de acuerdo para que vayan exponiendo, por lo tanto los alumnos son los ponen una temática que previamente hemos conocido; Primer lugar tenemos un programa que los alumnos conocen desde un inicio... hay un mayor interés en participación en los trabajos

Los percibo comprometidos e interesados en el tema, en las actividades. La atención es diferenciada, hay un poquito de tensión de los expositores, un poco de concentración de quien va a tomar apuntes y va a hacer preguntas, y un poquito más de relajación del que sabe que no le toca hacer nada... los noto relajados con ganas de participar

Destaca en este proceso reflexivo que los docentes significativos, se ven a sí mismos de manera positiva, pero con miras a superarse, actualizarse y mejorar su práctica a fin de hacer estudiantes más comprometidos, reflexivos sobre su proceso de aprendizaje y puedan cambiar aspectos de la realidad educativa.

Conclusión

Las pautas de enseñanza derivadas del análisis de los videos nos ofrece un panorama de los rasgos de cómo se enseña en educación superior, al recoger imágenes que muestran lo que los docentes hacen en las aulas, y al mostrarles las imágenes de su actuación permiten espejarse, verse, reconocerse, reflexionar sobre lo que se hace para mejorar. Lo interesante de esto es que constituyen actividades que son fácilmente comprensibles para cualquier docente y podrían constituir referentes para pensar la propia práctica pedagógica. De esta manera se hace posible generar modelos de práctica basados y asociados a imágenes de prácticas reales en el aula. Si bien existen similitudes en las actividades de enseñanza, también se observan actividades nuevas o distintas y que pueden servir de referentes para orientar el trabajo.

La virtud de este trabajo es que permite a los docentes reconocer actividades que expresan un lenguaje común, pues los modelos de enseñanza parten de actividades recurrentes y ofrecen conocimiento sobre lo que realmente sucede hacen y sienten los docentes universitarios. Permite hacernos conscientes de lo que hacemos, y pensar por qué y para qué lo hacemos y cómo podemos mejorarlo.

Referencias

- [1] Loera, Armando; Rangel, Adalberto & Sánchez, Simón (2006) *La práctica pedagógica videograbada*. México: UPN .
- [2] Rivas, José Ignacio (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los Docentes?*. España: Aljibe
- [3] Coll, Cesar.(1998). *Los contenidos en la reforma, de conceptos, procedimientos y actitudes*. España: Santillana.
- [4] Brockbank, Anne & McGill, Lan (2002). Los requisitos de la reflexión. En *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. (72-85). España: Morata.
- [5] Rivera, Alicia. (2007) “*La evaluación de la práctica educativa a través del video.*” México: SEP UPN.

8.6.4.

Título:

Los artefactos académicos como espacio de articulación de creencias académicas compartidas. El paso de una docencia individualista a una docencia centrada en el nosotros.

Autor/a (es/as):

Avelar, Antonio Carrillo [Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM]

Benítez, Jesús Cástulo [Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM]

Fernández, Fernando Aguilar [Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM]

Resumo:

El presente trabajo, es una aproximación a los principales retos que enfrentan los docentes en sus aulas del posgrado en Pedagogía, de la Facultad Estudios Superiores Aragón (FES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ante las nuevas realidades del conocimiento, los cambios en los campos disciplinarios y los logros y resistencias que asumen los docentes ante la institucionalización de una nueva propuesta didáctica denominada el Aprendizaje basado en problemas. Se partió del supuesto de que los docentes deben de tener espacios de reflexión compartida que le permitan valorar los alcances y limitaciones de las innovaciones realizadas al interior de sus salones de clase. Se consideró que la elaboración de artefactos académicos (un documento fundacional, la creación de un programa único de especializaciones, elaboración de textos colectivos, realización de congresos internacionales, elaboración de una serie de videos educativos conformados por cuatro materiales audiovisuales, entre otros), que pueden servir de apoyo para la institucionalización de una nueva forma de trabajo en las aulas que pase de la realización de un trabajo pensado en una docencia solitaria a una docencia que destaque un “nosotros” estamos trabajando este objeto de estudio. Estos artefactos de trabajo académico a su vez se consideran, como espacios de diálogo naturales entre docentes donde se puede reflexionar, discutir, compartir o dan a conocer sus planteamientos educativos y formativos, así como sus creencias en torno al uso de la metodología antes señalada.

El trabajo muestra brevemente algunas estrategias en la gestión académica que permitieron promover la participación de docentes y alumnos en torno a la construcción de un proyecto académico institucional en vías de su consolidación en el posgrado arriba señalado. Los resultados de la investigación que aquí se muestran tiene como soporte metodológico la “investigación acción” en su vertiente de “investigación-participativa” donde se recupero la voz de los actores educativos a través de las entrevistas informales realizadas a sus académicos, y a través de observaciones no participativas , así como el análisis de documentos de uso internos elaborados por los docentes.

Palabras-chave:

Artefactos académicos, Aprendizaje Basado en Problemas, Gestión académica y, participación docente.

Abstract

In this paper we present an approximation of the main challenges facing graduate Pedagogy of the UNAM FES Aragon to the new realities of knowledge, changes in academic work and new forms assumed by teachers in the process of academic training in the context of globalization. It was assumed that teachers can change their educational practices historically instituted by participating in specific academic activities, such is the case of producing a "Founding Document" as a space for dialogue where academics reflect, discuss and share their education and training approaches, and their academic beliefs.

We show briefly some academic management strategies that promote participation allowed teachers and students around the construction of an academic project at the graduate institution. The methodological support research is the "action research" in its aspect of "participatory research" where he recovered the voice of those involved in education through informal interviews conducted with academics, non-participatory observations and historical documents.

Keywords: Founding documents, academic management, graduate education policy, academic involvement, academic culture.

Introducción

Los países de América Latina experimentan una etapa de grandes transformaciones y nuevos desafíos internacionales, debido a que la economía se funda en el conocimiento, como lo señala Martínez (2006: 19) “[...] la economía mundial ya no se sustenta en la producción material, sino en la innovación científica y en el avance tecnológico que genera la nación”, en consecuencia plantea cambios en su modelo educativo, estructura y organización curricular, enfoques didácticos, así como en la forma de operar, las cuales responden al nuevo contexto global, con todos sus desafíos y oportunidades.

En este contexto, es necesario repensar el sentido que tiene la universidades a través de sus posgrados, con miras a crear un nuevo proyecto universitario distinto al actual, esto no quiere decir que no funcione, sino que la dinámica del contexto global demanda reflexionar su quehacer académico con que viene operando los proyectos institucionales, con miras a resignificar sus prácticas educativas con una visión de futuro.

Las universidades al ser cada día más complejas y diversas por sus estructuras académico-administrativas con las que operan, así como por sus procesos de expansión no sólo en matrícula, sino por el tipo de población a la que atiende, son cada vez más y diferentes, por lo tanto, tienen que enfrentarse a nuevos escenarios que implican cambios de cara al nuevo milenio, y con ello, la modificación de las viejas formas de operar, desde sus aparatos burocráticos saturados, que se centraban sólo en procedimientos de gestión administrativa y burocrática caracterizadas como anarquías organizadas (Cohen y March, citado por Ibarra, 2008), a ser otra de carácter más *académica y participativa*, donde sus actores educativos o grupos sociales juegan un papel importante en la vida académica de las instituciones, esto es, producir y transmitir conocimientos en sus propios espacios locales o en redes en las que participa a distancia.

Por lo anterior, este trabajo expresa los principales retos que enfrenta el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, ante las nuevas realidades del conocimiento, los cambios en el trabajo académico y las nuevas formas que asumen los docentes en los procesos de formación académica, en el contexto de la investigación, la gestión y la organización en sus prácticas cotidianas, pues a pesar de que el Programa de Posgrado está integrado por cuatro sedes (Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación y La Facultad de Estudios Superiores Aragón) dentro de un mismo Programa la Universidad Nacional Autónoma de México, cada sede experimenta procesos y prácticas académicas diferentes, por lo tanto, es relevante documentar los problemas fundamentales, los debates que la recorren y las diversas alternativas que han planteado sus actores en los campos de conocimiento a través de sus líneas de investigación.

1. Contexto de la investigación

El Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, UNAM, ha reorganizado su trabajo académico en 12 líneas de investigación, tiene como propósito la formación de cuerpos académicos integrados. Por lo tanto, la conformación de equipos de trabajo con trayectorias disciplinarias diferentes, demandó pensar propuestas metodológicas interdisciplinarias que fungiera como punto de referencia para el trabajo colaborativo, pero tomando como reto la integración de Comunidades de Práctica.

Las líneas de investigación se integraron a partir de un *objeto de conocimiento*, es decir, docentes que compartían preocupaciones similares y, gusto por el trabajo en torno a un mismo tema. El hecho de lograr consensuar inquietudes ayudó a ganar tiempo en la gestión de cada

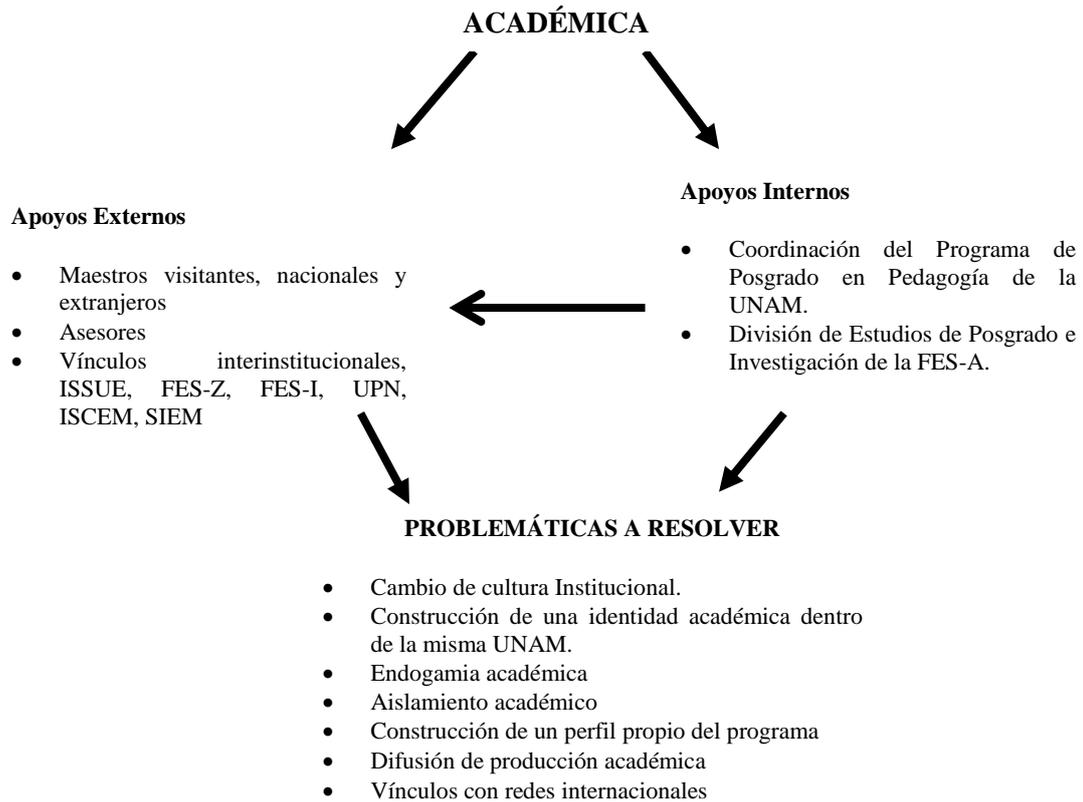
línea, porque favoreció la construcción de relaciones interpersonales más próximas, de ello resultó que cada equipo quisiera reunirse con sus pares por medio de la empatía, la resignificaciones de su práctica, y la significatividad que se generaba alrededor de los proyectos del centro educativo en cuestión. Esta forma de trabajo académico, no solo logro el desarrollo de habilidades que facilitaron las diferentes tareas que se emprenden en el posgrado, sino coadyuvo al fomento de diferentes valores académicos, como es la mutua ayuda, la disciplina, la integración, la inclusión, la adaptación, la solidaridad, entre otros.

Para fines de este texto, se preferirá emplear una denominación más amplia cada vez que hagamos referencia a los grupos cooperativos que implican comunidades de diálogo y encuentro (Wenger, 2002). Al asumir el término *comunidad* nos colocamos mucho más allá del concepto tradicional de trabajo de grupo como estrategia superficial empleado por las empresas. Toda comunidad supone experiencias de encuentro con el otro, que edifican, que personalizan y que hacen crecer y nutrir los procesos de interrelación. Nadie puede “encontrarse” con otro sin salir transformado de ese encuentro. El encuentro con el otro modifica actitudes, rectifica pareceres, colabora en la construcción de criterios, de ideas y posibilita la construcción de identidades de grupo; por consiguiente el desarrollo de lazos afectivos. Cuando dos o más personas se encuentran, dialogan, exponen ideas en común, significa saber escuchar, ubicarse en el lugar del otro. Además pone en juego emociones que buscan dar sentido a la relación, propiciando con ello, acuerdos y alternativas.

Los artefactos académicos como texto y pretexto para concretizar las creencias de los docentes sobre sus proyectos académicos, (Documento fundacional de la línea de trabajo, Programa único de Especializaciones, los textos colectivos, los congresos internacionales entre otros) han permitido advertir que la construcción de estas actividades colectivas por un grupo de académicos es una práctica de trabajo grupal compleja y significativa que ha dado lugar al surgimiento de lo colaborativo como una forma de trabajo, en donde el ejercicio individual se advierte como una necesidad para construir lo colectivo. En otras palabras, dicha experiencia nos ha posibilitado observar cómo funcionan las diferentes fases del trabajo académico, cómo se transita entre lo subjetivo y lo intersubjetivo; entre la interacción como grupo interno con otros grupos de académicos que trabajan las mismas temáticas, entre lo socio institucional y lo individual (Calodro, 2006:84).

La construcción de estos artefactos culturales fue posible por una decisión política y académica de la División de Estudios de Posgrado e Investigación y el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, que propuso que cada línea de investigación realizará la escritura de estos documentos y actividades académicas donde diera cuenta de, para qué, cómo y qué producen en cada línea de investigación del programa.

ESTRATEGIA DE GESTIÓN



1. Problema de estudio

En la actualidad los posgrados atraviesan por una fase coyuntural que se caracteriza por el planteamiento de ajustes orientados a responder a nuevas demandas del contexto social, económico, político y cultural a escala global, “[...] la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información” (Tünnerman, 2003:1), por tanto, implica la reestructuración de las relaciones de los posgrados con la economía y la sociedad del conocimiento y de la información, y con ello, generar nuevas formas de trabajo académico expresado en sus tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura, aunado a la gestión y vinculación; ideas cada vez más aceptadas y asumidas en los espacios académicos.

En el horizonte macro relacionado con política educativa, el posgrado en Pedagogía afronta varios desafíos que tendrá que resolver a fin de no quedarse ante la zaga del conocimiento o simplemente limitarse a la formación de recurso humano, en este sentido afirma Medina (citando a Villa, 2006: 7) “toda construcción de políticas públicas deben contar con un referente que contemple a la vez el desarrollo en ciencia y tecnología con el desarrollo nacional”. En consecuencia, el plano interno también es trastocado, entre ellos, la formación de los maestrantes, que requieren otras formas de trabajo académico, pues, la formación va más allá de la entrega de resultados concretizados en la titulación de sus egresados. En efecto, los

académicos no sólo deben ocuparse de la docencia, sino también están comprometidos a producir conocimiento y difundirlo; esto implica que la comunidad académica como productora del saber tome como soporte y guía los “artefactos académicos” a fin de orientar la dirección que debe seguir el trabajo al interior de cada línea de investigación en el contexto del discurso especializado. Por ello, se hace más presente la relevancia de la construcción de un documento rector que es no sólo un cúmulo de normas restrictivas, sino una posibilidad de trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo, comunidades de aprendizaje y de libertad expresiva.

En este contexto, los actores del proceso educativo del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón hacen necesario repensar el sentido que viene teniendo la universidad en general, y en particular el posgrado en el escenario de la globalización; como uno de los problemas que enfrenta es “la producción del conocimiento” como un elemento clave en sus tareas de docencia, difusión de la cultura y de gestión a fin de formar en investigación educativa un alto nivel académico con el propósito de incidir en el desarrollo económico y bienestar de la sociedad, no sólo local o regional, sino también global. Pero por otro lado, el sostenimiento del campo de un conocimiento a través de las líneas de investigación, pues de acuerdo a De Alba (2007:39) un campo tiene una mayor fuerza y consolidación en la medida en que:

- 1) Tiene un alto grado de capital simbólico acumulado;
- 2) tiene una fuerte y sedimentada estructuralidad, que implica contar con reglas claras y estrictas de ingreso, permanencia y circulación de la producción simbólica. Esto es, con un juego de lenguaje propio;
- 3) tiene una fuerte autonomía y prestigio social;
- 4) cuenta con un mercado restringido y un mercado amplio para el consumo de sus bienes simbólicos;
- 5) tiene la capacidad para establecer sus propios criterios de producción y evaluación.

Por lo tanto, surgen algunas preguntas básicas: ¿Qué problemáticas advierten los académicos en relación a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y qué respuestas proponen los actores (docentes, alumnos y administrativos) para hacerle frente? ¿Cómo vincula las tareas sustantivas del posgrado con la sociedad del conocimiento y de la información? ¿Qué discontinuidades de la cultura institucional revelan los discursos de los actores en los artefactos académicos?

2. Objetivo general

Analizar los artefactos académicos el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón a fin de explorar a través de los discursos académicos los procesos de construcción del proyecto académico institucional que significan los docentes en su trabajo académico con el objeto de documentar las experiencias y reflexiones en torno a ella.

3. Metodología

La investigación partió del supuesto de que los docentes pueden cambiar sus prácticas educativas instituidas históricamente si participan en actividades académicas concretas, tal es el caso de la elaboración de los “artefactos académicos” que les permita dar cuenta del trabajo colaborativo que se promueven al interior de cada línea de investigación del programa de Posgrado en Pedagogía, así como las formas de trabajo académico. En virtud de que los artefactos académicos son textos es en contextos que funciona como documentos rectores que expresa un proyecto académico donde se presenta la filosofía que construye el colectivo, por lo tanto, son herramientas vitales para sustentar y vitalizar las actividades y sus procesos académicos.

Por ello, el trabajo contempló como principal soporte metodológico la “investigación acción”, en su vertiente de “investigación-participativa”, dado que se parte de la idea que quienes deben involucrarse de manera directa en este proceso son los actores educativos, que de diversas formas y en diferentes momentos interactúan con el currículum de Posgrado. Algunos de los rasgos fundamentales de este tipo de investigación, y que aquí se retomaron, son los siguientes:

- 1) Es una forma de búsqueda autorreflexiva en, para y por la comunidad (en este caso vinculada con la práctica reflexiva de los actores involucrados docentes y alumnos);
- 2) Implica principios, normas y procedimientos que permiten acceder a los conocimientos colectivos que se han generado sobre el plan de estudios del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón y sobre la formación en investigación del Pedagogo.
- 3) Genera una actitud integral en la medida que permiten combinar la investigación por parte de los docentes, el trabajo colectivo entre colegas y alumnos y la acción sobre el plan de estudios;
- 4) En la medida que los principales involucrados son los docentes y alumnos de la FES Aragón, y quienes interactúan con ellos (administrativos y especialistas externos que comparten la investigación de la Pedagogía como disciplina y profesión y la docencia en el área de educación), tiene como objetivo la transformación de las relaciones y condiciones en que ésta tiene lugar;
- 5) Promueve el fortalecimiento de la autocrítica académica y positiva, al permitir el reconocimiento de las propias habilidades y recursos, así como la revaloración de las experiencias de todos los involucrados;
- 6) Genera compromiso, al valorar al proceso de colaboración, interacción,

vinculación y al diálogo como herramientas fundamentales de la investigación; y 7) Promueve la identificación plena de los actores con el curriculum, ya que en el proceso de indagación se posibilita la socialización del mismo.

3.1 Corpus de análisis

Para llevar a cabo la investigación tomamos como base los productos académicos que fueron elaborados al interior del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón. El análisis se realizó en dos etapas, primero a través de una mirada más estructural por parte del equipo de investigación y de los coordinadores del Proyecto interno referido a los artefactos académicos a fin de valorar la organización general y sus productos. El segundo nivel de análisis se llevo desde una mirada más a nivel del micro-discurso académico, es decir nos enfocamos a las formas de organización y las dinámicas de trabajo al interior de las comunidades de práctica. Y con ello, señalar las problemáticas que experimentan al interior de cada línea de investigación.

Es importante mencionar que recuperamos artefactos académicos como textos de análisis, de carácter transicional que incluye los intereses académicos de un equipo de trabajo y los soportes teóricos y metodológicos que le dan sentido y validez a la constitución de cada una de las líneas de investigación y/o trabajo. Asimismo, incluye avances de un posible proyecto de investigación y la flexibilización curricular en torno al cual se incorporan los alumnos a sus proyectos de investigación.

El valor de la construcción de los artefactos académicos se debe a que fue elaborado por los docentes que integran cada una de las líneas de investigación a partir de la cotidianeidad de sus prácticas académicas, de los problemas que enfrentan en la formación de los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía y de las demandas de una sociedad contemporánea tan cambiante, tiene la virtud de recoger las reflexiones, discusiones y trabajo elaborado de común acuerdo entre sus integrantes, o que no han sido objetadas por alguna de ellas. No por ser documento “de consenso” carece de fuerza; por el contrario, la expresión de su trabajo expresado y materializado en un artefacto académico, sintetiza de manera breve, pero equilibrada, la forma en cómo los docentes realizan investigación como grupo académico, la forma en cómo guían la formación académica de los estudiantes del posgrado tomando como referente la flexibilidad del plan de estudios, la forma en cómo los integrantes gestionan los proyectos para la obtención del financiamiento, el trabajo de vinculación con otras instancias de carácter público, entre las más importantes.

4. Algunos resultados preliminares

El trabajo colaborativo de cada una de las líneas de investigación que conforma Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, se consideró una práctica relevante y coyuntural porque rompió con las prácticas instituidas, de tener programas individuales de maestros que asumen concepciones muy particulares de la docencia y que, con frecuencia ven a los alumnos como un ente aislado, al margen de un proyecto académico consensuado.

Ahora bien, el propósito de sistematizar las creencias académicas de un grupo de maestros del posgrado, se consideró importante a fin de hacer presente una *memoria colectiva* donde se muestra un proceso de planeación curricular donde se decía que se quería realizar a corto y mediano plazo. Asimismo, se esperaba que los actores al escribir, narrar y constituir sus historias académicas, se irían identificando con su organización y proyecto académico compartido y, en consecuencia, se comenzará a construir una nueva cultura académica.

Entre las opiniones de sus docentes ante la pregunta qué significaba para ellos la experiencia vivida en cada uno de los artefactos antes mencionados, se destacaron las siguientes opiniones al Documento Fundacional:

“Ahora sí contamos con un currículum de Pedagogía que es de todos”. “El Documento Fundacional es la concreción de una utopía y algo más”. “Es abrir caminos a las ganas de hacer un proyecto compartido”. “Aquí alumnos y maestros construyen juntos una realidad académica”, “Un Documento Fundacional se trata de un texto abierto hacia el futuro”. “El Documento Fundacional es la anticipación a una realidad que pronto vamos a vivir en todas sus dimensiones académicas: maestros y alumnos”.

En el proceso de obtención del dato empírico como fueron las experiencias de los docentes, se observó en un primer momento, un proceso de apertura creciente en las diferentes líneas, aunque en algunas otras, se percibió la necesidad de cerrarse a la actividad por considerar que no se tenía tiempo para enfrentar la misma dinámica. Sin embargo la mayoría, ocho de doce líneas de investigación, presentaron una mayor participación, se comenzaron a involucrar en la experiencia e iniciaron con más frecuencia las participaciones, opinaron más y compartieron sus fantasías académicas con los demás, es decir, se iniciaba una mayor participación en el sentido de cambiar las prácticas académicas. Los resultados más relevantes que se obtuvieron de la investigación fueron:

1) El proyecto académico trató de cambiar la cultura académica institucional de un modelo centrado en prácticas académicas de asignaturas a otro centrado en el trabajo colegiado y, por lo

tanto, en la discusión de los fines y productos de aprendizaje a promover en los alumnos; la abolición parcial endógena de la formación de sus docentes fue una tarea sustantiva desprograma de gestión para la cual se diseñó una propuesta de formación con varias universidades de Brasil, Chile, Colombia y Venezuela; un ideal del proyecto de gestión fue orientado hacia la construcción de una propuesta académica con un perfil propio, para lo cual se promovió un programa único de especialización en pedagogía que sirviera para consolidar un trabajo académico hacia el interior de las líneas de investigación y de trabajo del programa; se consideró importante que el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón mantuviera vínculos directos con diferentes instituciones a nivel nacional e internacional, destacando los centros educativos cercanos a la institución, aprovechando sus recursos académicos.

2) Se comenzó a observar un abandono de una concepción individualista donde el docente planea su propuesta educativa, aislado de un proyecto curricular compartido que se va articulando a ciertos fines innovación educativa. Se debe destacar que aquí se observó como se iba construyendo un “nosotros” queremos ofrecer a nuestros alumnos y pensamos que ellos pueden llegar a participar en diversas actividades.

3) Se observó que en la medida en que se iba avanzando en la actividad se advertía que la realidad educativa es muy compleja y que era necesario articularse a fines educativos más compartidos y que permitieran ir articulando el proyecto. Estos fines fueron los siguientes:

- Promover la producción de conocimientos académicos.
- Favorecer una formación centrada en el desarrollo de un campo profesional o una problemática socioeducativa concreta.
- Posibilitar en los estudiantes habilidades didácticas y de comunicación que contribuyeran a la difusión de sus hallazgos.
- Privilegiar el sentido de lo pedagógico en el programa de posgrado.

En definitiva, el cambio de una nueva cultura académica centrada en el compromiso de sus actores, implicó pensar en la importancia de flexibilizar el currículum como una estrategia para construir los seminarios acorde a las líneas de investigación y, de trabajo que un grupo de docentes tuviera en mente. Todo esto en el marco de los programas oficiales que plantea el actual Plan de Estudios del Programa de Posgrado.

5. Conclusiones

Nuestras conclusiones se pueden ubicar en tres planos, los “artefactos académicos” como espacios para el diálogo académico interdisciplinario y el trabajo académico al interior de las líneas de investigación, la constitución de comunidades de práctica en Programa de Posgrado en Pedagogía y la producción y difusión del conocimiento en educación en México.

Los Documento Fundacionales como textos discursivos dan evidencia de un diálogo académico recién iniciado y, aunque la intención del Posgrado en Pedagogía fue dar cabida a todas las voces de una misma manera, esto no fue posible, bien por preferencias o por ausencias voluntarias de algunas líneas de investigación, sin embargo, es importante reconocer que los “Documentos Fundacionales” se perfilan como un espacio que busca una *identidad* propia para el trabajo colaborativo en cada una de las líneas de investigación.

En esta investigación se ha puesto en evidencia que un texto académico como son los “Documentos Fundacionales” recuperan distintos puntos de vista de docentes con diferentes profesiones que enfrentan la toma de decisiones sobre qué objetos de estudio trabajar, sus abordajes teórico-metodológicos, así como las tradiciones académicas que aún pueden ser valiosas para el trabajo actual que muestran, a su vez, diferencias y preferencias internas. Lo que queda como interrogantes es si esas diferencias internas en cada línea de investigación responden a estilos particulares, a modos de investigar o reflejan diferentes grados de experiencia en la producción de conocimientos dentro de cada línea de investigación. Por esta razón, es muy recomendable que, además de seguir el desarrollo de los Documentos Fundacionales, se estudien la forma de producir y difundir el conocimiento en el campo educativo, asimismo si se están siguiendo en el nivel de expertos. De esta manera el diálogo académico fortalecerá la investigación en nuestro posgrado y enriquecerá la producción de conocimiento en el campo de la educación en América Latina.

Por último, consideramos que para la constitución de “comunidades de práctica” en el posgrado, los académicos revelan con su experiencia, cómo pueden trabajar de manera colaborativa, ello puede servir de referencia para promover el trabajo en equipos multidisciplinarios; el diálogo es clave para generar los diversos encuentros académicos que potencian el capital cultural de los integrantes de una *comunidad de práctica* con diversas formaciones académicas, pues no sólo se espera acopiar y difundir conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas en los Posgrados. En consecuencia, la elaboración de textos colaborativos como una estrategia, puede favorecer los espacios de reflexión y discusión para los integrantes de la línea de investigación, así como la escritura colectiva.

Fuentes de consulta

- Antúnez, S. y Gairín, J. (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- ANUIES (2001). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Colodro, M. A. (2010). *Coordinación en grupos de formación*. En: Revista Novedades Educativa. No. 231. México.
- De Alba, A. [Coord.] (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regional. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE, CESU-UNAM.
- Ibarra, E. (2008). *Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-)posibles futuros*. Versión preliminar.
- Martínez, J. (2006). *Avances y desafíos de la educación superior en México*. En Milenio (Campus). No. 200. México.
- Rubio, J. (2006). *La política y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE y SEP.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. Cuarta edición, 1998. Madrid: Morata S.
- Tünemann, C. y Souza, M. de (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. En: UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no.4/S. Artículo Producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO. Paris: UNESCO.
- UNESCO y IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO.
- Medina, J. (2006). *En educación, sin acuerdos no hay futuro posible: Enrique Villa Rivera*. En: Milenio (Campus). No. 200. México
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje significativo e identidad*. Barcelona: Paidós.

8.6.5.

Título:

Los valores que se transmiten a través de la práctica docente en las aulas

Autor/a (es/as):

Aparicio, Iván Edgar Ortiz [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

La importancia de este estudio es resaltar los valores que se transmiten, que son ausentes o negados en la praxis universitaria, para la toma de conciencia y trabajar los valores que deben favorecer el ambiente universitario y más aún en el campo de las ciencias sociales y humanidades. La formación que se le brinde al profesional debe partir de la realidad circundante y responder a las necesidades que éstas implican. La educación es la fuente de los valores donde se aprenden y transmite las grandes virtudes. Su importancia consiste en que el ser humano logre su propia autodeterminación como persona, con sus valores y virtudes individual-colectivas. Esta tarea educativa no es posible sin la cooperación de las instituciones, en este caso la universidad, por ello es imprescindible trabajar de la mano, acompañando el proceso de formación integral desde un proyecto de vida. Por eso, este estudio busca resaltar y aportar los valores que hay que resaltar desde el quehacer educativo y aportar a la educación superior un aspecto por seguir trabajando, caminando y preguntando.

Es necesario suscitar la reflexión sobre la transmisión de valores por parte del docente, y especialmente, en la docencia universitaria o educación superior. Una auténtica educación, tanto en la escuela como en la universidad, debe colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no podemos limitar la persona a su dimensión exclusivamente racional, sino que debemos atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían. Se trata de plantear posibles caminos que puedan dar respuesta a las preguntas de nuestra investigación. De ahí que el objetivo de esta ponencia es mostrar las experiencias obtenidas en el proceso de selección que se relacionan con la cotidianidad. La metodología utilizada estuvo conformada por la utilización de diferentes métodos para el estudio del marco teórico contextual, así como la utilización de diferentes técnicas, como encuestas, entrevistas entre otras.

Introducción

El comportamiento moral de las personas es motivo de estudio y preocupación para mi investigación en la Universidad Pedagógica Nacional. En el proceso de la formación integral de las personas, el aspecto ético moral tiene una importancia relevante ya que de ello depende el buen desarrollo de los programas de vida de las personas, además de que hay un fortalecimiento

de la ética social; así mismo el adquirir buenos hábitos por medio del desarrollo de las virtudes y valores nos hace ser mejores seres humanos y ser “exitosos” en la universidad, en el trabajo, en la familia y en una sociedad que exige mucho. Es necesario reforzar la formación ética y fomento de valores en las prácticas docentes dentro del aula e insertar en los programas de todas las licenciaturas del nivel superior, el conocimiento de los valores, así como su naturaleza; además del estudio de las diferentes concepciones éticas desde la antigua Grecia hasta la actualidad. Pedir a los docentes que en su actividad diaria prediquen con honestidad y con el ejemplo (pero no a seguir) en la difusión de los valores no es tarea fácil pero si indispensable.

Los comentarios sobre las diversas formas de confrontación, los conflictos y la violencia que se viven cotidianamente en las escuelas y universidades entre los mismos maestros y también con los estudiantes y las autoridades, indican que existe una brecha entre los principios éticos declarados y los valores vividos en la Universidad y dentro del aula, en la sociedad se vive lo mismo pero a grados más extremos, para muestra ahí está las imágenes que exhibe la sociedad mexicana. El docente no cuenta con un reconocimiento social deseable y por ende no se siente bien ni satisfecho.

Además, no cuenta con los apoyos y la colaboración de los diversos agentes involucrados (estudiantes, trabajadores y autoridades), más bien lo que se practica es un sálvense el que pueda. En su soledad está dando la cara a los problemas de cada día y resolviéndolos con su mejor esfuerzo, pero no siempre de la mejor manera, ya que no cuenta con la formación y capacitación adecuadas para este fin. En estas condiciones no se cumplen las expectativas y no se alcanzan los logros esperados por los docentes, es decir, lo significativo que pueden ser los aprendizajes en sus educandos apoyándose en la congruencia y consecuencia de sus actos y valores que muestra y transmite.

Marco teórico

Partimos con los siguientes planteamientos: ¿Qué valores enseña el docente en la UPN? ¿Cuáles son las expresiones de los valores? ¿Qué valores fomenta el docente? ¿Qué tipo de valores se expresan dentro del aula y qué rol juegan en la práctica docente? ¿Cómo se conciben los valores que desarrolla en la práctica docente y cuáles son los significados de los valores en el docente y estudiantes? Entre otras preguntas; por eso es necesario comprender a fondo las dinámicas desarrolladas para la resolución de los problemas que surgen en el aquí-ahora ó en su defecto a corto, mediano y largo plazo, esto implica conocer ha detalle las relaciones causa-efecto que se realiza con los valores de la práctica docente dentro del aula y su transmisión hacia los estudiantes. Hay que reconocer una lógica, transmisión y desarrollo en la práctica de los valores de los docentes. Es necesario reconocer y ubicar el desarrollo y transformación que realizan a

través de la educación para el mejoramiento de su cotidianidad, ya que esto enmarca una nueva visión para abordar la problemática y encontrar propuestas y soluciones viables para mejorar las condiciones de vida existentes en la práctica concreta de los valores.

Rousseau sostenía que “lo que da un verdadero valor a la vida son las emociones comunes, donde los seres humanos casi no difieren. Son los sentimientos comunes los que determinan los valores morales, y estos valores se construyen en torno a la vida familiar, el cultivo de la tierra, la belleza de la maternidad, la reverencia religiosa y, sobre todo, la participación de una vida en común.”⁴⁵

Bertolt Brecht escribió la verdad se dice de modo tal que “quien la oye, encontrándose en la miseria, se siente más miserable”. Así ocurre con las muchas de las prácticas de los valores y de los valores mismos y más al momento de transmitirlos en estos días respecto de las desgracias nacionales entre ellas la educativa. Generan desesperanza y aflicción. Semejante efecto desesperanzador es generado también por la historia en los avatares e intereses de las clases educativas, en ellas no aparecen las acciones, los valores y las vidas de los pueblos, comunidades e individuos. Estudiar y escribir tienen múltiples funciones culturales, prácticas, políticas y prácticas pedagógicas; lo mismo ocurre con los valores al momento de transmisión y ponerlos en práctica. En nuestro país se hacen valiosas investigaciones sobre los docentes y maestros, su labor y sus luchas con el pueblo para desarrollar la educación, la cultura y valores; esto implica recuperar la esperanza.

Las universidades están íntimamente ligadas a la investigación científica y tecnológica. Universidad que no tenga y produzca ciencias no es Universidad; sólo es una escuelita que regurgita lo que ya se sabe. Y sus docentes no tiene buen conocimiento, hasta puede regurgitar mal y educar mal a los jóvenes, quienes por tanto saldrán con deficiencias. Las buenas universidades en el mundo lo son porque la mayoría de sus docentes son también investigadores, o sea científicos que están en la frontera del conocimiento. Esto es muy importante, porque desde siempre, pero hoy más que nunca, el conocimiento es un valor “intangibles” que aprovechado al máximo es el factor de mayor impacto para el desarrollo. Esto implica saber transmitir los valores.

Las disposiciones socialmente constituidas de las posiciones en el campo de la disposición, estas disposiciones han contribuido en gran manera, a determinar; y es también porque continúan marcados por la significación social que han recibido de su oposición y de la posición de los otros en el campo de la producción y que se transmiten en la universidad. Si no existe evidentemente, ningún producto “natural” o fabricado que se acomode por igual a todos los usos

⁴⁵ Bórquez Bustos Rodolfo. *Pedagogía Crítica*. Trillas, México, 2006. Pág. 33.

sociales posibles pocos de ellos sin lugar a dudas son perfectamente “unívocos”. Entonces la transmisión de los valores, la instrucción así como el origen social no son otra cosa que nociones comunes. Entonces ¿para qué está el docente?

“Por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce, la institución escolar *los docentes y toda política educativa del Estado* contribuye también (en una parte más o menos importante en la disposición inicial, es decir, según la clase de origen) a la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima que, adquirida conjuntamente con los conocimientos y las prácticas escolarmente reconocidas, tiende aplicarse más allá de los límites” *-cursivas mías-*.⁴⁶ No tienen más que ser lo que son, porque todas sus prácticas docentes valen lo que vale su autor, al ser la afirmación y la perpetuación de la esencia de la virtud de la cual se realizan, pero fuera del control de la institución específicamente encargada de inculcar, conocimientos, valores y sancionar oficialmente su adquisición.

Las prácticas docentes (culturales y de valores), que la institución ni enseña ni exige nunca de forma expresa, varían de tal manera y reconocer que toda obra legítima tiene en realidad a imponer normas de su propia percepción, y que define tácitamente como único legítimo del modo de percepción que establece cierta disposición y cierta competencia en la práctica docente y en los valores que estos (a) transmiten. “No es necesario pensar que las relación de distinción (que puede implicar o no la intención consciente de distinguirse de lo común) sea un componente accesorio y auxiliar de la disposición estética”.⁴⁷

Todo lo que es humano como las pasiones, emociones, los sentimientos que los seres humanos ponen en su existencia y al mismo tiempo todos los temas u objetos capaces de suscitarlos y en particular de aquéllos que de manera más inmediata dicen algo a los sentidos y a la sensibilidad de la práctica y los valores en juego. El docente se le olvida que también es humano.

Las dinámicas y dificultades que se tienen en los valores de la práctica docente con relación a la educación, obliga a reconocer el trabajo en el ámbito educativo como una dinámica particular que incorpora ideas reales de vivencia cotidiana y que transforma la realidad y la cultura. Es claro que construyen o fomentan valores dentro del aula educativa con un gran valor práctico que está depositado en su quehacer, en su autogestión como una forma distinta de hacer las cosas. Se trata de un proceso a largo plazo en donde se hace necesaria la claridad para seguir buscando un estilo de vida de acuerdo con sus necesidades, intereses y valores.

⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 20

⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 29

Método

Enfoque Mixto, puede utilizar los dos enfoques –cuantitativo y cualitativo- para responder diferentes preguntas de investigación de un planteamiento del problema. El enfoque mixto, de acuerdo con Tashakkori y Teddlie (2003) además de Mertens (2005), se basa en el paradigma pragmático. El escenario utilizado fue la Universidad Pedagógica Nacional, se aplicó un cuestionario tipo likert integrado con 34 reactivos a cinco grupos de séptimo semestre (Lic. En Pedagogía, Psicología. Sociología, Educación Indígena y Administración Educativa) y veinte entrevistas a docentes de las diferentes licenciaturas.

Resultados

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. Estamos en una época en la cual se dice que se han perdido, no se han trabajado, sean descuidado o sean modificados los valores. Se busca, por tanto, propiciar que éstos sean retomados en el aula para que los estudiantes, al egresar, sean personas comprometidas no solo con su quehacer profesional sino también con su entorno: su comunidad, su país y el planeta mismo. Muchas universidades –por considerar que la formación en ética profesional es una necesidad inaplazable en la formación de sus estudiantes– han generado proyectos de investigación de largo plazo para conocer la situación de los estudiantes, profesores y egresados y han ido incorporando una formación explícita y sistemática en un sistema que exige demasiado en los valores.

El problema de la formación o la educación en los valores preocupa y ocupa a la comunidad educativa universitaria y en el mundo. La entrada vertiginosa en un nuevo milenio exige de una mayor eficiencia, eficacia y pertinencia de los procesos formativos en la enseñanza superior, no solo en cuanto a la elevación del nivel técnico-profesional de sus egresados, sino también en sus cualidades morales. De los valores se viene hablando bastante desde hace tiempo por parte de diferentes especialistas, con disímiles puntos de vista y enfoques, lo cual resulta lógico, pues constituye un tema muy complejo que puede ser abordado desde diferentes enfoques y desde los diferentes campos del saber que integran, por ejemplo, las Ciencias de la Educación: la Psicología, la Pedagogía, la Filosofía, la Sociología y la Historia, entre otras.

Un objeto de investigación educativa tan complejo como los valores no puede ser aprehendido con rigor solo desde la Pedagogía, de ahí la importancia de hacerlo en conjunción con la Psicología, Sociología y Filosofía. Precisamente, el objetivo de este trabajo es ofrecer diferentes

criterios teóricos, metodológicos e instrumentos sobre la investigación y la práctica de los valores, en la transmisión de valores del docente en la universidad con un enfoque pedagógico.

No hay nada más dañino en las ciencias en general y en las psicopedagógicas en particular que pretender simplificar un fenómeno complejo por esencia. El caso de la formación y la transmisión de valores constituye un buen ejemplo de ello, pues en no pocas ocasiones se ha pretendido investigarlos, e incluso aplicar criterios que, en aras de las urgencias de la práctica educativa, han provocado su vulgarización, y por ende, errores en su pretendida formación con los consiguientes resultados totalmente opuestos a los esperados, como se puede ilustrar en los siguientes comentarios

“ nuestro profesores son de doble moral, son sectarios elitistas y abusan de su poder, nos minimizan y no nos toman en cuenta, nos consideran con poca cultura y que no tenemos capacidad para hacer las cosas, consideramos que los docentes no tienen sensibilidad en el momento de hacer sus comentarios”. Alumnos de sociología

“nuestros estudiantes no respetan la hora de entrada, interrumpen las clases para ir al baño o para contestar el celular, llegan tarde; a veces no leen o no cumplen con los trabajos que se les asigna.” Docente de la licenciatura de Administración Educativa

La vía más rigurosa y científica de profundizar el mundo de la educación de los valores dentro del proceso docente-educativo, es partir de posiciones epistemológicas que reafirman su carácter multifacético, complejo y contradictorio. Multifacético porque posee muchas aristas, las cuales deben ser tenidas en cuenta en su interpretación, investigación y en la práctica profesional pedagógica. Complejo porque no lo podemos reducir a los elementos que lo integran o intervienen en su formación, es decir, perder su propia esencia.

Con mucha frecuencia se obtienen resultados empíricos y teóricos que se niegan entre sí, lo que dificulta la obtención de regularidades fácilmente aplicables a la práctica.

“Los maestros en las clases nos piden responsabilidad, respeto y solidaridad, sin embargo, cuando los llegamos a ver en sus cubículos, nos encontramos con una hipocresía, pues entre ellos no pueden trabajar en equipo y son poco solidarios” Alumno de Educación Indígena.

“Cuando visitamos a los docentes en sus cubículos nos enfrentamos a una realidad distinta a la que se vive en el salón de clases, actúan con una doble moral, en beneficio de sus intereses personales y podemos darnos cuenta que entre ellos no existe confianza y respeto” Alumno de Sociología

“Hay maestros que al inicio de las clases nos exigen determinados trabajos y puntualidad en el salón de clases, pero cuando transcurre el tiempo, el maestro deja de

llegar a las clases, no recibe las tareas solicitadas y se vive en espacio de irresponsabilidad por parte de él” Alumna de Psicología

Lo afirmado hasta ahora exige, ante todo, dejar bien delimitadas las posiciones teóricas de las cuales se parten para una conceptualización de este problema que evite los riesgos de la simplificación, del empirismo y de la vulgarización en la formación de los valores.

Pero construir nuevas generaciones de gente realmente educada implica un gran cambio de valores que domina las instituciones y sociedad, concretamente un cambio de valoración de los valores en la práctica y del conocimiento.

Un aspecto de valor de uso de los valores y del conocimiento se deriva de su poder para resolver problemas y satisfacer necesidades, ya sea individuales o sociales. Saber curar una enfermedad, tener la capacidad para diseñar una clase, un puente, conocer las leyes, disponer de conceptos para comprender un fenómeno social, son ejemplos de valores y conocimientos en prácticas. Quien quiera contribuir a la solución de los problemas o necesidades pondrá en práctica los valores apropiados y sabrá aprovechar las oportunidades que en ella ofrece la universidad. De la solidez de su compromiso (docentes estudiantes) y empeño por contribuir a atender esas necesidades dependerá de la fortaleza de su motivación para construirse en un sujeto activo en el proceso educativo y permanecer en él trabajando con la intensidad requerida.

De manera creciente la solución a los problemas personales o familiares también requiere de prácticas de valores, conocimientos y en ocasiones de conocimientos y valores muy avanzados que pueden ser contruidos o transmitidos con coherencia, siendo consecuentes y congruentes. La salud, la organización de la vida cotidiana, las clases dentro del aula, la educación de los hijos, las relaciones laborales, los problemas de la vida urbana implica la aplicación de los valores en práctica y su conocimiento. No hay que olvidar que los valores que se transmiten ya sea de un docente, un investigador, padres, amigos, etc., etc., son prácticas concretas con una potencialidad para ayudarnos a desarrollarnos como personas, para encontrarle el sentido de la vida y respuesta a las preguntas básicas de nuestra existencia. Así mismo los valores en práctica y que se transmiten tienen la posibilidad que nos ofrece para atender el mundo natural, el universo. La humanidad y su historia.

Desarrollar los valores implica ciertas motivaciones que, sin caer en solemnidades, ni el tedio academicista, se supere la frivolidad, pedantería, enajenación que domina las instituciones y la vida contemporánea. Es necesario generar motivaciones intrínsecas en el educando no solamente con discursos, sino principalmente con una reconstrucción de los valores que se transmiten y las que se ponen en práctica, porque en la construcción los estudiantes puedan distinguir con claridad el espacio y tiempo en el que se educan, así como los valores que se van

modificando o construyendo y del espacio y tiempo en el que se materializan en la cotidianidad los valores.

En lo esencial, se trata de reconocer que la calidad de la vida humana y el crecimiento de la creatividad se producen en estructuras colaborativas, es decir, que los valores que transmite el docente en su práctica y que son valores humanos que están profundamente arraigados en el lenguaje, motivación y dirigiendo nuestra conducta, ahora bien, dado que nuestras relaciones se sustentan en valores, la mediación puede ser un elemento que puede apuntalar a la práctica de los valores y eso implica hacer bien las cosas con base en la práctica y transmisión de los valores ; “por eso los valores reflejan un gran énfasis en las relaciones personales, que conducen la percepción intelectual personal.”⁴⁸

Es necesario destacar que los valores los podemos agrupar en prioridades que conforman nuestras actitudes y creencias, “normalmente somos conscientes de cuáles son algunas de nuestras creencias, pero no de cuáles son los valores que las sustentan. Por tanto decimos que nuestros valores son tácitos o que están parcialmente ocultos. Sin embargo, son al mismo tiempo lo que impulsan nuestras vidas. Todas las relaciones, tanto las personales como las de equipo, se basan en un conjunto mínimo de prioridades y valores compartidos.”⁴⁹

A medida que transcurre el tiempo los valores, la conciencia requerida y las capacidades de transmitirlos se hacen más complejas, se convierte en mera transmisión de datos y queda limitada a relaciones imaginarias en lo que se comparte es muy limitado, más bien la construcción y la transmisión de los valores en las prácticas docentes se deben compartir de abajo hacia arriba de forma horizontal porque los estudiantes no somos considerados como tales, al contrario somos apáticos, no iguales, clientes y como receptores de información; hay que hacer explícito los valores por medio de las relaciones y procesos para que se hagan conscientes.

“los profesores no nos preguntan qué tipo de valores traemos o como hemos sido formados o si practicamos esos valores que nos enseñaron nuestros padres, amigos e incluso nuestros abuelos, es decir, tenemos experiencias pero no tanto como el docente, pero aun así deberían de preguntar por nuestros valores pero no lo hacen y ellos lo único que saben hacer es decir los valores que debemos practicar.” Alumno de Pedagogía.

En el docente básicamente sus valores y su visión del mundo son bastante diferentes, pero hay que hacer consciente al grupo de sus diferencias de valores y después haciendo que todos los estudiantes se comprometan con un conjunto mínimo de valores comunes, convirtiendo los

⁴⁸ Hall Brian. El desarrollo de los valores y las organizaciones que aprenden. Pág.33

⁴⁹ Ibíd. Pág. 35.

valores en conductas y las expectativas en normas sobre el modo en los estudiantes han de actuar.

“yo como docente les digo a mis alumnos que trabajen en equipo, que sean solidarios, respetuosos que sean puntuales, que trabajen, por eso les menciona que hay reglas dentro del salón y hay que respetarlos y el que no cumpla no entra o se les invita que salgan del salón por no estar atento a la clase”. Docente de Psicología.

Ahora bien el valor (la riqueza, la utilidad) depende de gran medida de los valores (relaciones, prácticas, transmisión) en la capacidad de integrarlos en las vidas cotidianas y en las relaciones laborales de los docentes como filosofía, ética y principios de organización.

No se trata de imponer valores a los estudiantes, ni de ser depositarios de estos, sino que es un proceso en construcción para explicitar los valores individuales o colectivos, y de crecer reconociendo que cualquier relación requiere unos límites y valores mínimos para sobrevivir creativamente, los recorridos de los valores varían en función de los principios, prácticas y organización; son relaciones humanas necesarias para discutir los valores, por qué son importantes en un nuevo mundo relaciones, que es global, multiétnico.

Los valores no son la panacea pero son importantes porque son intensamente personales y tienen que formar parte del proceso diario de aprendizaje de los estudiantes y de los docentes que están expuestos, pero es evidente que en el mercado global la lengua y la cultura aportan discrepancias naturales de los valores. Tradicionalmente, las universidades y los docentes han sido guardianes de los valores de los estudiantes, hay que mostrar que cuando el estudiante termine la universidad es diferente que cuando entró. Los nuevos movimientos de la sociedad plantean valores como la democracia y que esta corresponda a las decisiones del pueblo; la riqueza de las reflexiones y llamados son enormes y exige la atención y la profundización de algunos elementos que se deben trabajar más. “1) El llamado de perder el miedo para pensar y actuar, 2) El no pensar sólo en “que hacemos” sino “como lo hacemos”; 3) el precisar con quienes lo hacemos en las distintas circunstancias, 4) El aclarar nuestras diferencias internas con un nuevo estilo de discutir y acordar, 5) Redefinir los conceptos o valores de la libertad, la igualdad, fraternidad, la justicia, la democracia. Redefinir la vida cotidiana y *los valores mismos* en el aquí ahora; 6) Profundizar y promover los sistemas solidarios y cooperativos con flujos de intercambios que acerquen a la producción, el consumo y los servicios; por ejemplo la educación, salud, seguridad social. 7) Fomentar el respeto a la dignidad y a la identidad de las

personas y pueblos, sin caer el individualismo o aldeanismo, y antes cultivando la emancipación universal como un valor.”⁵⁰

El problema consiste en no cómo luchar por los “valores” propios, sino en cómo invertir los “valores”, es decir tener la inquietud de sí mismo, de nosotros mismos: diría Foucault “*Epimeleia heautou* es la inquietud de sí mismo”⁵¹ Es decir, ocuparse de sí mismo es el principio de toda conducta racional en cualquier forma de vida, en la cotidianidad en la sustancia, en su naturaleza misma y obedece al principio de racionalidad, de valores, principios y moral; cualquier historia de pensamiento es un fenómeno cultural, de una amplitud determinada es un modo de ser de los sujetos modernos. Pero hay que tomar en cuenta ciertas cuestiones, que los valores son un modo de comportamiento, un modo de ser, una actitud general. La ética, la moral, etc.; es una manera de cómo concebir las cosas y considerar las cosas; de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones de socialización y comunicación con el otro y los otros que dan posibilidad con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. Esto da pie a tener una mirada externa e interna como dirían los zapatistas “para todas todo, nada para nosotros”.

Bibliografía

Bórquez , Rodolfo (2006) . Pedagogía Crítica. Trillas: México.

Foucault, Michel (2011). La hermenéutica del Sujeto. México: FCE.

González, Pablo. Movimiento de los indignados empezó en la Lacandona. La jornada. Secc. Política. 4 de enero del 2012.

Hall, Brian.(2000) El desarrollo de los valores y las organizaciones que aprenden. [Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos](#)

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral. Research. Thousand Oaks: Sage.

⁵⁰ González Casanova Pablo. *Movimiento de los indignados empezó en la Lacandona. La jornada. Secc. Política. 4 de enero del 2012.*

⁵¹ Foucault Michel. *La hermenéutica del Sujeto.* FCE. México, 2011. Pág. 17

8.7.

Título:

Reflexões e experiências: diferentes modos da prática docente no ensino superior

Autor/a (es/as):

Pacheco, José Augusto [Universidade do Minho, Braga]

jpacheco@ie.uminho.pt

Resumo:

A inovação pedagógica das práticas docentes tem sido foco das políticas educacionais dos últimos tempos, uma vez que as mudanças nas diferentes esferas da sociedade têm perspectivado um novo tipo de formação para atender às atuais necessidades, implicando maior exigência e procura da educação formal. Neste sentido, repensa-se os conteúdos ministrados pelas instituições de ensino superior e a utilização de novos métodos de ensino-aprendizagem. Essas mudanças requerem do sujeito novas formas de ser e estar na sociedade, como por exemplo: i) inserir-se em processos de educação contínua; ii) ser empregável com uma formação adequada aos processos de trabalho flexíveis e mutáveis, iii) ter iniciativa, ser criativo e solidário, comprometido com seu desenvolvimento pessoal e da sociedade. Nesse contexto, os Estados e a sociedade propugnam diferentes ajustes dos sistemas educacionais, exigindo dos professores e das instituições de ensino superior a reorganização das práxis acadêmicas, designadamente em termos de oferta de cursos e de adequação do trabalho pedagógico que correspondam às novas exigências de qualificação dos sujeitos. Nesta perspectiva, este simpósio visa contribuir para o repensar do ensino superior nos âmbitos institucional e profissional, a partir das vivências dos professores em Cabo Verde, Espanha, Portugal e Brasil. No que se refere a Cabo Verde, aborda-se as práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico na universidade pública e, no concernente à Espanha, discute-se a opinião dos estudantes em relação à implementação e ao uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, além da criação de materiais audiovisuais no ensino superior. Quanto à experiência de Portugal, focaliza-se o ensino superior em regime de e-learning e os seus impactos ao nível do trabalho docente. Por fim, no Brasil, discute-se questões relativas à integração curricular e à formação integral, considerando a diversidade e diferença no contexto da prática docente e uma experiência pedagógica envolvendo a tríade ensino, pesquisa e extensão no curso de formação de professores. Portanto, as subtemáticas que constituem as contribuições parcelares deste simpósio encontram-se articuladas, complementando-se no âmbito da temática transversal: diferentes modos da prática docente no ensino superior.

Palavras-chave:

Ensino superior, experiências e práticas pedagógicas, inovação.

8.7.1.

Título:

Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da universidade de Cabo Verde

Autor/a (es/as):

Varela, Bartolomeu [Universidade de Cabo Verde]

Resumo:

Se, na actualidade, a investigação sobre a problemática do currículo e do desenvolvimento curricular no ensino superior conhece uma dimensão crescente, por motivos que nem sempre se desassociam das tendências para a instrumentalização da academia para a oferta de cursos e serviços que satisfaçam as necessidades de curto prazo do mercado, em detrimento do cumprimento das suas funções essenciais, certo é que a excelência académica, tão propalada nos discursos oficiais, nem sempre é traduzida em políticas e práticas que promovam a qualidade do trabalho pedagógico no ensino universitário. No contexto universitário, e tal como acontece ainda na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), não obstante as suas opções estatutárias, o critério predominante na consideração do que vem a ser o docente qualificado é, ainda, o grau académico, sobrevalorizando-se, assim, o saber específico do campo disciplinar, com menor relevância atribuída, de facto, à formação pedagógica como uma das dimensões constitutivas da profissionalidade docente, reflectindo-se esta postura, nomeadamente, nas práticas de recrutamento do pessoal docente. Não obstante, os resultados da investigação levada a efeito permitem constatar que, a nível da Uni-CV, tem vindo a assumir-se, progressivamente, o princípio da centralidade do estudante na construção da sua aprendizagem e o desafio de os docentes articularem adequadamente os aspectos epistemológicos e pedagógicos da formação universitária, superando, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos. Assim, cabe salientar a existência, na Uni-CV, de experiências pedagógicas no sentido da mudança progressiva dos modos de encarar o trabalho pedagógico e os meios de aprendizagem dos estudantes, de que são exemplos, a nível dos cursos de graduação, a iniciação à investigação e outras formas de aprendizagem por pesquisa, a importância concedida às aulas práticas e experiências de trabalho colaborativo, como o estudo por pares.

Palavras-chave:

Currículo, aprendizagem, pedagogia, ensino superior.

Introdução

Ainda que não atinja a mesma dimensão que nos demais níveis de ensino, a investigação sobre a questão curricular no ensino superior vem merecendo uma atenção crescente, em virtude quer do reconhecimento da centralidade do currículo na vida académica, quer do potencial de

utilidades que a Universidade encerra para a satisfação das necessidades imediatas da economia e do mercado, nomeadamente através da oferta de cursos e serviços que configuram utilidades de curto prazo (Santos, 1994), nem sempre compagináveis com a missão e os fins essenciais da instituição universitária.

A excelência académica, tão propalada nos discursos oficiais, com ênfase na eficácia das aprendizagens, na abordagem por competências associadas ao desenvolvimento dos perfis necessários à inserção competitiva no mundo do trabalho e na prestação de contas, tende a ser encarada segundo a lógica inerente às políticas de *accountability*, com oscilações mais ou menos acentuadas em função dos regimes políticos, da natureza dos governos e dos dinamismos emergentes das sociedades nacionais e transnacionais (Afonso, 2010).

Não estando incólume às mudanças que se operam no mundo global, a Universidade deve afirmar a sua especificidade institucional no novo contexto (Santos, 1994, 2008), sem descurar a necessidade de assegurar a ligação indissociável entre o ensino, a investigação e a extensão nem as estreitas correlações que devem estar presentes nas reformas curriculares, de entre as quais a articulação entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos (Cunha, 2003).

Daí que, tal como defende Moreira (2005), se advogue a necessidade de aprofundamento das investigações que permitam compreender melhor a especificidade e a complexidade envolvidas no processo de planear e desenvolver currículos no ensino superior, contribuindo, assim, para a identificação, promoção e disseminação das boas práticas docentes, tanto no campo do saber disciplinar como nos modos de realização do trabalho pedagógico.

É neste sentido que se enquadra este texto, no qual se faz uma resenha da perspectiva de diversos autores sobre a relevância da pedagogia no ensino superior e se dá conta de algumas práticas e tendências da evolução do trabalho pedagógico no caso da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

A relevância da pedagogia no contexto do ensino superior⁵²

Num mundo caracterizado por profundas mutações, a que as instituições de ensino superior não podem ficar imunes, assiste-se a um processo de transformação dessas instituições de modo a corresponderem à necessidade de um novo paradigma de formação, que deve fundamentar-se “na compreensão da alteração da relação conhecimento, sociedade e Universidade, ocorrida em finais do século XX” (Leite & Ramos, 2010, p.29).

52 Este ponto segue de perto o item “O Currículo e a Pedagogia na Universidade dos tempos actuais”, que é parte integrante da Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, apresentada pelo autor à Universidade do Minho (Outubro de 2011, pp. 34-39).

Essa mudança paradigmática não pode dissociar-se da atenção dispensada à problemática do currículo, enquanto referencial do conhecimento que, por ser válido ou essencial (Silva, 2000), deve ser produzido, aprendido e ou disseminado na sociedade, à luz do entendimento sobre o que se quer que os alunos se devem tornar (*Ibid.*, 2000) e sobre o tipo de sociedade que se pretende construir.

Porém, a questão curricular transcende o mero rearranjo do conhecimento disciplinar, pelo que não basta reformular os currículos do ensino superior mediante a diminuição ou o acréscimo de carga horária das disciplinas (Cunha, 2003).

Para que possa corresponder às demandas sociais, a Universidade é levada a reconsiderar o modo como desenvolve o processo de formação e, especial, o exercício da actividade docente. Assim, a docência universitária deve, ao arripio da lógica tradicional, possibilitar as relações necessárias ao desenvolvimento de “um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências dos estudantes” (Leite & Ramos, 2010, p.29), desiderato que reforça a pertinência das reflexões sobre a profissionalidade docente e, designadamente, sobre os papéis que os docentes devem desempenhar no processo de configuração e desenvolvimento dos currículos (Leite & Ramos, 2010, p.29).

Ora, a profissionalidade docente, a nível do ensino superior, implica não apenas o domínio dos saberes científicos disciplinares mas também o reconhecimento de outros saberes, em especial, o saber pedagógico, de modo a permitir ao professor a assunção do papel de “responsável pela mediação entre o saber e o aluno” (Roldão, 2005, p. 117), no contexto da implementação do currículo, bem como a valorização do seu próprio conhecimento profissional, mediante a superação das “formas clássicas de pensar e fazer a ciência” na Universidade (Lopes, 2007, p. 99, *apud* Leite & Ramos, 2010, p.32).

Não obstante diversos autores terem chamado a atenção para a sua importância, a “componente pedagógica na formação dos professores do ensino universitário” tem sido relegada, predominantemente, a uma “actividade individual na base da experiência”, o que é de todo insuficiente para se lograr uma qualificação orientada pelos “princípios da reflexibilidade e da construção colectiva do conhecimento” (Fernandes, 2010, pp. 100-101). Neste contexto, o critério predominante na consideração do que vem a ser o docente qualificado tem sido o grau académico, em especial o saber específico do campo disciplinar (Leite & Ramos, 2010)

Daí a necessidade, nos tempos actuais, e no âmbito da implementação dos currículos, de se fazer uma aposta consequente na “pedagógica universitária”, encarada como um “processo dinâmico de transmissão e de inovação, por um lado, e o conjunto dos saberes gerados e a gerar, por outro”, no contexto da Universidade, tal como referem Melo, Silva e Vieira (2000, p. 132). No seu estudo, estes autores (*Ibid.*, pp.134-135) propugnam uma “visão da educação como espaço

de emancipação e transformação”, que pressupõe “uma regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática das práticas de ensino e de aprendizagem”, na qual as perspectivas dos alunos podem assumir um papel fundamental”, e releva um conjunto de oito princípios reguladores da acção pedagógica a decorrer prioritariamente em contexto de sala de aula, a saber: a intencionalidade, a transparência, a coerência, a relevância, a reflexividade, a democraticidade, a autodirecção e a criatividade/inação.

Para Esteves (2008, p. 103), falar da pedagogia do ensino superior é “falar de ciência a ensinar e aprender e de ciência sobre o ensino e o aprender”, salientando, assim, dois esteios característicos da pedagogia, a saber: a preocupação com o saber disponível para ser ensinado e aprendido; a preocupação com o modo de ensinar e aprender.

Sendo certo que, como refere Bireaud (1995, p. 19), “os docentes do ensino superior praticam muitas vezes pedagogia sem o saberem”, constata-se que uma preocupação genuína com a pedagogia universitária é relativamente recente e está longe de se traduzir num investimento forte na elevação do nível de desempenho pedagógico dos docentes universitários.

Com efeito, “a investigação focada na pedagogia do ensino superior tardou em desenvolver-se” (Esteves, *Ibid.*, p. 103), e a própria Universidade, embora reconheça a importância do saber pedagógico, na prática, “aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo disciplinar” (Leite & Ramos, *Ibid.*, p.33).

No que concerne à prática pedagógica, na maioria das vezes, o saber disponibilizado aos estudantes é o “saber feito, consagrado, contido nos manuais”, em vez do “saber a fazer”, construído em torno de questões pertinentes, no âmbito da interacção que se estabelece entre os docentes e os estudantes, no seio das “comunidades de aprendizagem” que as instituições do ensino superior devem ser, de facto (Esteves, 2008, p. 103). Importa, pois, que estas instituições assumam plenamente a sua responsabilidade pelo “aumento da qualidade pedagógica”, que passa pela melhoria dos currículos e dos inerentes processos de aprendizagem e formação que os docentes e estudantes protagonizam, sem esperar que sejam os factores exógenos, designadamente “constrangimentos políticos e sociais gerais” a determinar a adopção de tais medidas (*Ibid.*, p. 104).

Nessa perspectiva, impõe-se a recusa do paradigma da instrução, enquanto modelo de formação que enfatiza as funções de “dar lições”, “informar” e “advertir”, ou seja, e respectivamente: ministrar a ciência ou conhecimento; veicular conteúdos sob a forma de regras ou factos; prevenir ou fazer valer a posição do mestre (Matos, 1999, *apud* Trindade, 2010, p. 82).

De natureza eminentemente prescritiva e circunscrevendo-se ao acto de transmitir o conhecimento “válido”, o paradigma da instrução valoriza mais as respostas dos estudantes que

as questões que possam suscitar, *coisificando* o saber que, pretensamente, permitiria “desvendar a realidade tal-qual-ela-é”, concebida “como entidade pré-existente às leituras que produzimos sobre a mesma” (Trindade, 2010, pp. 83-84).

Em alternativa ao modelo *tyleriano* ou de instrução, em que se evidencia a centralidade do docente enquanto transmissor do conhecimento, Fernandes (2010), Trindade (2010) e Esteves (2008), entre outros, propugnam o paradigma (ou modelo dialéctico) de aprendizagem, que parte da premissa de que se deve “centrar a aprendizagem/formação no estudante/formando” (Esteves, 2008, p. 104), ou seja, “entender os alunos como o centro de gravidade dos projectos de educação escolar (Trindade, 2010, p. 84), como “parte activa na construção comprometida das suas aprendizagens”, o que impõe, conseqüentemente, a necessidade de o professor “se reformar pedagogicamente” (Fernandes (2010, p. 101).

A centralidade do aluno no processo de aprendizagem não é uma abordagem nova nos termos utilizados, mas apresenta-se actualmente de forma mais complexa e não isenta de obstáculos, de entre os quais Esteves (2008, p. 104) destaca: o conflito entre a “cultura académica dominante” e as diferentes concepções que os docentes e estudantes têm sobre o que é “ensinar e aprender no ensino superior”; o trabalho do docente universitário com grupos excessivamente numerosos de alunos.

Por seu turno, Trindade (2010, p. 84) salienta alguns dos traços do paradigma de aprendizagem, em contraposição ao da instrução. Assim, se, no primeiro caso, é dado relevo à “interacção entre os alunos e o saber”, na perspectiva do “desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais”, no segundo caso, a ênfase é colocada na “relação privilegiada” entre o professor e o saber, com a inerente consideração da aprendizagem como acto de reprodução pelo aluno “de informação, exercícios e gestos”. No paradigma da aprendizagem, a acção do professor deve, em consequência, concretizar-se, essencialmente, através da criação das “condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas” que terão de enfrentar e se envolvam “na construção de teorias que lhes permitam abordar a realidade que os cerca”, a par da disponibilização dos recursos que lhes permitam “utilizar da forma mais autónoma possível para realizar aquelas actividades” (Trindade, *Ibid.*, pp. 84-85).

De entre as questões que carecem de aprofundamento com vista à centralização da aprendizagem nos alunos, destacam-se três aspectos cruciais: o modo como os jovens e adultos do ensino superior aprendem e se formam; o que passa a significar “ensinar” nos tempos actuais; a abordagem curricular por competências e suas implicações (Esteves, 2008).

Relativamente ao modo como se aprende e se forma no ensino universitário, a resposta não é fácil, conforme assinala Esteves (2008, p. 105), que se refere, nomeadamente, à “heterogeneidade crescente dos estudantes do ensino universitário”, facto que não permite

generalizar certas características que habitualmente se associam aos adultos aprendentes, e à “grande diversidade de concepções” dos estudantes sobre o que é a aprendizagem, havendo os que a encaram como uma “prática de memorização e reprodução” e outros que a vêem como “transformação do seu conhecimento e experiência em função da informação e das ideias novas que lhes são apresentadas”

Em relação ao que passa a ser “ensinar” no actual contexto do ensino superior, e tal como advertia Bieraud, há mais de década e meia, importa acautelar-se em relação às práticas pedagógicas que são apresentadas como “novos” métodos pedagógicos. Segundo o autor (Bieraud, 1995, p. 135), para que uma prática pedagógica possa qualificar-se de método pedagógico, é necessário que estejam presentes no “processo de ensinar/aprender”, um conjunto de elementos (modo de determinação dos conteúdos, organização das situações de aprendizagem e modalidades de avaliação), “organizados de maneira coerente e global”, e que, no seu conjunto, sejam “definidos em relação com os objectivos gerais da formação” e escolhidos de modo a contribuir para a sua consecução ou, ao menos, para a aproximação aos mesmos.

Por seu turno, e referindo-se à mesma questão, Esteves (*Ibid.*, p. 106) sustenta que, por um lado, a resposta não pode consistir na mera “comunicação de informação” e, por outro lado, a introdução de técnicas e dispositivos tidos por inovadores, como a utilização de portfolios, de espaços de formação tutorial e do *e-learning*, pode não trazer melhorias significativas à qualidade do ensino/formação se não se basear numa “visão de conjunto da formação” e em “concepções claras sobre as metas de aprendizagem dos estudantes e acerca do papel e da influência do professor”.

Outrossim, há abordagens que, sendo inquestionáveis no plano das intenções, colocam problemas ao nível da sua concretização, como é o propósito de “facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente”, desenvolver capacidades de autodomínio e de “continuar a sua aprendizagem ao longo da vida” (Esteves, *Ibid.*, p. 106),

Efectivamente, não basta a invocação de determinados “modelos” pedagógicos para que se tenha a devida percepção do alcance e dos objectivos da acção pedagógica que se propugna para a educação, em geral, e para o ensino superior, em particular, tal como acontece, *verbi gratia*, com “a pedagogia por competências”, que tem sido percebida e utilizada de forma equivocada, “como uma tentativa para reproduzir, a nível dos sistemas educativos, a ideologia que domina actualmente no mundo económico” (Roegiers (2010, p. 24).

Como propugna Esteves (2008, p.106), é mister que se clarifique o conceito de competências adoptado, pois estas “tanto podem definir-se como saberes-em-uso exclusivamente úteis para a

produção económica” (concepção muito criticada, por se traduzir numa mera atrelagem da formação universitária à perspectiva do mercado), “como podem, em alternativa, definir-se simultaneamente nas dimensões cultural, humanística e económica do uso dos saberes”, dando origem a “percursos académicos orientados para/por competências a manifestar desejavelmente pelos estudantes”.

Do quanto antecede resulta a necessidade de a pedagogia ocupar maior centralidade na docência universitária, como pressuposto para a consecução da qualidade da formação. Nessa perspectiva, afigura-se de interesse o código pedagógico proposto por Miguel Zabalza, citado por Chaves (2010, p.p123-146), que enfatiza dez dimensões, “ou seja, um conjunto de reptos para uma docência universitária de qualidade”, a saber: a planificação da docência; a organização do contexto de aprendizagem; a selecção e a apresentação de conteúdos; a orientação da aprendizagem e a disponibilização de materiais de apoio; a metodologia didáctica; a adopção de novas ferramentas tecnológicas; a atenção às interacções pessoais e às formas de apoio aos estudantes; a adequação dos sistemas de avaliação; a estratégia de coordenação com os pares; a adopção de mecanismos de revisão do processo pedagógico.

A Pedagogia na Universidade de Cabo Verde: limitações, potencialidades e perspectivas

A Universidade de Cabo Verde, criada em Novembro de 2006, consagra, na alínea d) do artigo 4º dos seus Estatutos, a relevância dos processos pedagógicos na construção das capacidades do aprendente, enquanto dimensão constitutiva da qualidade académica. Outrossim, no âmbito da sua autonomia pedagógica, a Universidade tem as prerrogativas de “definição dos métodos de ensino e aprendizagem, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas” (nº 2 do artigo 6º dos Estatutos).

Por outro lado, o Estatuto do Pessoal Docente da Uni-CV (2008) traduz a importância da formação pedagógica no contexto universitário, consagrando, como direito dos docentes “beneficiar de acções de formação científica, tecnológica e pedagógica, promovidas pela Uni-CV” (alínea k) do nº 1 do artigo 3º), e como deveres específicos dos mesmos:

- “a) Desenvolver permanentemente uma pedagogia dinâmica e actualizada;
- b) Contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos estudantes, apoiando-os na sua formação cultural, científica, profissional e humana e estimulando-os no interesse pela cultura e pela ciência;
- c) Orientar e contribuir activamente para a formação científica e pedagógica do pessoal docente que consigo colabore, apoiando a sua formação naqueles domínios” (alíneas a) a c) do nº 3 do artigo 4º).

Além de “elaborar lições e outros materiais didáticos e coligir elementos de estudo”, figuram, outrossim, como funções gerais dos docentes da Uni-CV:

“f) Organizar e realizar actividades de atendimento e orientação científica, pedagógica e metodológica dos estudantes;

g) Contribuir para a orientação científica e pedagógica da Uni-CV e das suas unidades orgânicas”.

Não obstante, o critério predominante na definição do perfil de docente qualificado para o exercício de funções na Uni-CV ter sido o saber científico disciplinar, como o evidenciam os concursos de recrutamento publicados anualmente, se bem que a formação pedagógica não tenha sido negligenciada, sobretudo no último concurso. Assim, no regulamento do concurso de recrutamento de docentes para o ano lectivos 2011/12, na Uni-CV, o saber científico disciplinar é valorado em 60%, sendo 40% para o critério “grau académico na área científica de candidatura,” e 20% para o critério “relevância do trabalho científico publicado na área disciplinar”. À “formação pedagógica” é atribuído o peso de 20%, distribuindo-se as demais ponderações para a “experiencia de gestão no ensino superior” (10%) e “experiencia de gestão, coordenação e avaliação de projectos de investigação científica” (10%).

Em todo o caso, da investigação levada a efeito no seio dos docentes a tempo inteiro e dos estudantes de licenciatura da Uni-CV, no ano de 2011, designadamente através de inquéritos por questionário, em que tomaram parte 37 docentes e 162 alunos, resulta que, a despeito de limitações ao nível da formação e do desempenho pedagógicos, têm vindo a realizar-se experiências pedagógicas que vão no sentido de uma mudança positiva no modo de encarar o trabalho pedagógico.

No que concerne às limitações, cabe referir que, dos 38 docentes inquiridos, apenas 10% referem possuir formação pedagógica em cursos de doutoramento. Dos restantes, 17% afirmam possuir cursos de mestrado com componente pedagógica, 50% assinalam que obtiveram formação pedagógica em cursos de graduação, ou seja, de bacharelato e de licenciatura, no ramo ensino, sendo ainda de se assinalar que 23% adquiriram preparação pedagógica em acções de formação de curta duração.

A representação que os docentes fazem da importância do trabalho pedagógico está bem patente no facto de que, dos 37 inquiridos, 27 (73%) assinalam que o nível de desempenho docente depende da combinação do grau académico com a formação pedagógica e a experiência profissional. Apenas 6 inquiridos (16%) consideram que o nível do desempenho docente

depende do grau académico, sendo de igual número os que entendem que o nível desse desempenho resulta da experiência profissional.

Assim se entende que uma das sugestões dos inquiridos para a melhoria do processo de desenvolvimento curricular consiste numa maior “aposta na formação científica e pedagógica dos docentes” (Varela, 2011, p. 420).

Passamos a ilustrar parte dos resultados da investigação acima referida no seio dos docentes e estudantes da Uni-CV, destacando quatro itens, a saber: a participação do estudante na construção da sua aprendizagem; a ligação teoria-prática; a ligação ensino-investigação; a predominância dos meios de aprendizagem utilizados pelos estudantes.

Participação do estudante na construção da sua própria aprendizagem

Com relação à aplicação efectiva do princípio da *participação do estudante na construção da sua própria aprendizagem*, 20 inquiridos (61%) entendem que essa participação é globalmente positiva, enquanto 26 (79% do total) consideram que o grau de observância deste princípio encontra-se abaixo do nível bom.

Questionados sobre o mesmo item, 158 respondentes (85% do total) consideram que a *participação dos alunos no processo da sua própria aprendizagem* é assegurada, de forma globalmente positiva, sendo de salientar, contudo, que para 90 inquiridos (57% do total) essa participação situa-se abaixo do nível bom.

Da correlação das respostas dos docentes e alunos resulta a convergência no sentido de que a centralidade do aluno no processo de aprendizagem não é assegurada ao nível da excelência preconizada nos Estatutos da Uni-CV.

Ligação efectiva entre a teoria e a prática

Inquiridos sobre a *ligação efectiva entre o conhecimento teórico e a prática*, 23 docentes (70% dos respondentes) fazem a respeito uma apreciação globalmente positiva, cabendo, contudo, referir que apenas 5 respondentes (14% dos inquiridos) consideram que o grau de observância deste princípio está acima do nível regular (bom ou excelente).

Na perspectiva dos estudantes, 62 respondentes (38%) consideram que o grau de aplicação do princípio da *ligação entre a teoria e a prática* é razoável (ponto 3, na escala de 1 a 5). Se a este número de respostas ao nível do razoável acrescentarmos as respostas negativas (valores 1 e 2 da escala), concluiremos, entretanto, que 111 respondentes (69% do total) consideram que a ligação teoria-prática não atinge o nível bom.

Do mesmo modo que no item anterior, o grau de ligação entre a teoria e a prática caracteriza-se pela mediania, convergindo as percepções da maioria dos docentes e estudantes inquiridos no sentido de que a aplicação, na prática, deste princípio, ainda não alcançou o nível bom, resultando, assim, que se impõe um esforço considerável para reforçar as componentes teórica e prática do processo de ensino-aprendizagem.

Ligação ensino-investigação

Referindo-se à observância do princípio da *ligação harmónica e sistémica das actividades de ensino, investigação e extensão*, 31 docentes (89% dos inquiridos) entendem que essa correlação fica abaixo do nível bom, ou seja, é regular, insuficiente ou nula.

Questionados sobre matéria similar, mais precisamente, acerca da realização, com regularidade, de *actividades de investigação, com o envolvimento dos alunos*, 130 estudantes (80% dos inquiridos) consideram que o grau de sua consecução não atinge o nível bom.

Tendo em conta que a missão da universidade não pode concretizar-se apenas pela transmissão do conhecimento, assumindo grande relevância as funções de criação e difusão do conhecimento, resulta da correlação das perspectivas dos docentes e estudantes da Uni-CV que esta deve investir mais fortemente na investigação e na sua integração harmónica com as actividades de ensino e de extensão.

Predominância dos meios de aprendizagem

Os resultados da investigação levada a efeito permitem constatar, que a nível da Uni-CV, tem vindo a assumir-se, progressivamente, os princípios da centralidade do estudante na construção da sua aprendizagem e da articularem dos aspectos epistemológicos e pedagógicos da formação ministrada, superando-se, gradativamente, os métodos tradicionais de ensino baseados na transmissão docente-alunos.

Esta constatação, que ilustraremos, a seguir, não significa que as aulas e outras actividades de ensino perdem a sua relevância. Na verdade, dos 162 alunos inquiridos, 116 respondentes (72% do total) consideram que as aulas e outras actividades de ensino têm uma importância positiva na consecução dos objectivos de aprendizagem.

Porém, a investigação levada a efeito permite dar conta de experiências que vêm contribuindo para a mudança do processo pedagógico na Uni-CV, a nível dos cursos de graduação, augurando novas perspectivas para os próximos anos.

Assim, ao serem questionados sobre o grau de preponderância dos meios de aprendizagem utilizados no processo pedagógico, designadamente as aulas teóricas e práticas, a pesquisa na Internet, o estudo individual e o estudo com os pares (colegas), as respostas dos alunos inquiridos foram no sentido da valoração positiva de todos estes meios de aprendizagem, colhendo, entretanto, as melhores valorações, em termos globais, por ordem decrescente: a pesquisa na Internet (93%), o estudo individual (91%), as aulas teóricas (89%), o estudo com os pares (88%) e as aulas práticas (79%).

Vejam, entretanto, a seguir, com mais detalhe, a apreciação dos alunos acerca da preponderância destes meios de aprendizagem:

- a) Apenas 18 estudantes (11%) consideram de forma negativa (insuficiente e nula) a **importância das aulas teóricas** na sua aprendizagem, contra 144 (89%) que fazem uma apreciação globalmente positiva. De referir ainda que, para 95 alunos (59%), o grau de importância das aulas teóricas esta acima do nível regular, ou seja, é bom ou excelente.
- b) Se, na perspectiva de 34 alunos (21%), a **importância das aulas práticas** na sua aprendizagem tem sido, em termos globais, negativa, contra 127 inquiridos (79%) que fazem uma avaliação positiva, acontece, entretanto, que 98 alunos (61% dos respondentes) atribuem a estas aulas boa ou muito boa importância, o que, em termos comparativos, supera o índice de boa ou excelente valoração das aulas teóricas.
- c) O peso atribuído pelos alunos à **pesquisa na Internet** para a consecução dos seus objectivos de aprendizagem, quer em termos de apreciação globalmente positiva, quer em termos de valoração da sua importância acima do nível regular, é um indicador positivo da mudança paradigmática que se verifica no processo de aprendizagem dos alunos, propiciada pelo acesso dos alunos às tecnologias de informação e comunicação, conferindo particular realce a uma das modalidades de estudo autónomo. Assim, em termos gerais, 149 alunos (93% dos inquiridos) consideram que a pesquisa na Internet tem uma importância positiva na sua aprendizagem, sendo de realçar que 95 (59% dos inquiridos) consideram que essa importância tem uma graduação superior a regular.
- d) A **leitura individual**, outra das modalidades de estudo autónomo, recolhe 147 respostas nos índices positivos da escala considerada, ou seja 91% do total, sendo de realçar que 41 dos alunos inquiridos (61%) dão-lhe uma relevância que se situa acima do nível regular.
- e) A importância do **estudo com os pares** na aprendizagem dos alunos é valorada de forma globalmente positiva por 143 alunos (88% dos inquiridos), sendo ainda de salientar o facto de 103 respondentes (64%) considerarem a sua importância acima do

nível regular, sendo este último indicador o mais elevado em relação aos meios de aprendizagem anteriormente referidos.

Na Uni-CV, o reconhecimento da componente pedagógica na actuação docente é patenteado, nomeadamente, pelo facto de os Conselhos Pedagógicos, após uma fase inicial de insipiente actuação (Varela, 2011), estarem, actualmente, em funcionamento nas diferentes unidades orgânicas, o que permite alimentar expectativas de que assumirão efectivamente as suas funções de acompanhamento, formação e orientação do trabalho pedagógico dos docentes em domínios relevantes, com o contributo de outros órgãos da Uni-CV, nomeadamente do Núcleo de Apoio ao Ensino a Distância (NaEaD), que tem desenvolvido, recentemente, cursos de formação de docentes em Recursos Multimédia e de formação de E-Formadores⁵³. O arranque do próximo ano lectivo na Uni-CV deverá ser marcado pela realização de cursos de formação e actualização pedagógica dos docentes (Uni-CV, 2012).

À laia de conclusão

Sendo evidente a complexidade das questões que se colocam em torno da problemática da realização do currículo no ensino superior, este texto vem enfatizar a necessidade de a Universidade dos tempos actuais apostar na melhoria da acção pedagógica, quer através de subsídios advenientes de investigações, quer, em especial, mediante o aprimoramento da formação do seu corpo docente, posto que a qualificação pedagógica, enquanto parte integrante da profissionalidade docente (Leite e Ramos, 2010), não deve ser relegada à mera iniciativa pessoal ou a uma construção baseada na experiência isolada dos docentes (Fernandes (2010).

Não obstante as limitações existentes, a nível da qualificação e da prática pedagógicas, registam-se na Uni-CV experiências de acção pedagógica que, envolvendo docentes e alunos, devem ser aprofundadas, em prol da afirmação de um paradigma de formação mais à altura das exigências actuais de desenvolvimento do ensino superior.

Num contexto internacional marcado pela transição do modelo de formação baseado na transmissão do conhecimento pelo docente para um paradigma de aprendizagem, a experiência da Uni-CV permite evidenciar as potencialidades existentes ao nível da cultura de aprendizagem emergente e, em consequência, a viabilidade da aposta no sistema de créditos, previsto no Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade (2009) e a ser implementado após a entrada em vigor do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde (2012).

⁵³ Veja-se o site do NaEaD: <http://unicvnaed.wordpress.com/>

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A.J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-179).. São Paulo: Cortez Editora.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- CHAVES, M.C. (2010). *Pedagogia no Ensino Superior. Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra: Formasau.
- ESTEVES, M. (2008). Para a excelência pedagógica no ensino superior. In *Revista de Ciências da Educação*, nº 7 – Sete/Dez.08, Sísifo, pp. 101-109
- FERNANDES, P. (2010). Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora
- LEITE, C. e RAMOS, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In LEITE, C. (Org.) *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010): Porto: Legis Editora, pp. 29-43.
- MELO, M.C, SILVA, J., GOMES, A. e VIEIRA, F. (2000). Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. In *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13(2), pp. 125-156 - CEEP - Universidade do Minho
- MOREIRA, A. F. B. (2005). *O processo curricular do ensino superior no contexto actual*. In I. P. A. Veiga & M. L. P. Naves (orgs.), *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara, S.P.: JM Editora, pp. 1-24.
- ROGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimiento en la enseñanza*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Versión original en francés: Editorial de Boeck.
- ROLDÃO, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. In *Nuances: Estudos sobre Educação*, 13, 108-126
- SANTOS, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova*, pp. 15-78. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.
- SILVA, T.T (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora, 2000.

TRINDADE, R. (2010). *O ensino superior como espaço de formação. Do paradigma pedagógico da aprendizagem ao paradigma da comunicação*. In. LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (2010), pp. 75-98. Porto: Legis Editora.

VARELA, B. (2011). *Concepções Práticas e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público. Um estudo de caso na Universidade de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Referências normativas e documentais

Cronograma de Actividades de Preparação do Ano lectivo (2012). Praia: Uni-CV.

Estatuto do Pessoal Docente da Universidade de Cabo Verde (2009) - Decreto-Regulamentar n.º 8/2009, de 20 de Abril de 2009.

Estatutos da Universidade de Cabo Verde (2011) - Texto integral anexo ao Decreto-Lei n.º 24/2011, de 24 de Maio.

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde (2012). Praia: Ministério do Ensino Superior Ciência e Novação.

Regulamento dos Cursos de Graduação da Universidade (2009). Praia: Uni-CV.

Regulamento do Concurso para Recrutamento de Docentes em Regime de Prestação de Serviço Docente para o ano lectivo 2011/2012, de 9 de Agosto de 2011.

8.7.2.

Título:

As tecnologias da informação e da comunicação e o trabalho colaborativo no curso de engenharia civil

Autor/a (es/as):

Vergara, Diego [Universidade de Salamanca, Departamento de Engenharia Cartográfica y del Terreno]

Lorenzo, Miguel [Universidade de Salamanca, Departamento de Engenharia Mecânica]

Resumo:

Nesta comunicação apresenta-se um estudo estatístico da opinião dos estudantes em relação ao uso de recursos virtuais pelo professor na disciplina de Materiais de Construção. Os recursos implementados na sala de aula foram os seguintes: i) Plataforma Virtual Interativa (PVI), ii) Vídeos

Didáticos e iii) Vídeos Tutoriais. Estes recursos foram construídos devido à ausência de laboratórios de materiais de construção. Esta carência, no entanto, pode ser solucionada com a utilização de modernas ferramentas virtuais que ajudam ao professor no seu trabalho docente e que suscitam o trabalho pedagógico na perspectiva colaborativa, com a participação dos estudantes para aperfeiçoá-las, assim como, para criação de novos recursos. Conclui-se, que existe a aceitação e satisfação dos alunos do curso de Engenharia Civil na implementação desta tecnologia em sala de aula.

Palavras-chave:

Ferramentas virtuais, prática docente, trabalho colaborativo.

1. Introdução

O impacto da aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade de hoje é evidente. Assim, a incorporação destas tecnologias na educação tem feito os professores repensarem seus procedimentos didáticos para conseguir uma adequada atualização do ensino. Neste sentido, ocorre a necessidade de harmonizar os ensinamentos universitários de acordo com o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), que requer implantação de recursos computacionais nas metodologias de ensino de qualquer natureza, especialmente, àquelas relacionadas às carreiras técnicas. Esta comunicação, portanto, expõe a experiência com aplicação de diferentes recursos virtuais na disciplina de Materiais de Construção, no curso de Engenharia Civil. Os recursos implementados na sala de aula, analisados neste trabalho e apresentados anteriormente em outros fóruns de inovação pedagógica, foram os seguintes: *Plataforma Virtual Interativa*, PVI (Vergara, Rubio e Ferrero, 2011), *Vídeos Tutoriais* (Rubio et al, 2006) e *Vídeos Didáticos* com duração de aproximadamente 5 a 10 minutos.

Os laboratórios virtuais e as PVI são aplicações das TICs mais implementadas nas disciplinas de Engenharia (Candelas et al, 2004; Heradio et al, 2011; Ruschel, Harris e Bernardi, 2011; Koretsky, Kelly e Gummer, 2011; Vergara, Rubio e Ferrero, 2011; Vergara, Rubio e Lorenzo, 2006; Vergara et al 2011; Vergara et al 2012). Estes recursos virtuais permitem ao professor resolver vários problemas que se apresentam frequentemente nas aulas práticas, tais como: (i) com os grupos excessivamente numerosos, alguns alunos não conseguem ver como funciona a máquina usada durante a explicação do professor – com estas simulações todos os alunos vêem os detalhes de funcionamento no monitor do computador –; (ii) alguns detalhes de funcionamento não são perceptíveis pelos alunos devido à rapidez de execução das ações que são desenvolvidas pela máquina numa pequena zona – com estas simulações não só se pode ampliar as ações numa determinada zona no monitor do computador, como também mostrar numa velocidade mais lenta. Concretamente, a PVI exposta nesta comunicação (Fig. 1) simula o funcionamento de uma máquina de ensaios de compressão do betão (Vergara, Rubio e Ferrero,

2011), bastante útil nos diversos cursos de caráter técnico (Engenharia Civil, Engenharia de Edificações, cursos de Materiais, cursos de Minas, etc), onde se aplicam conhecimentos de materiais empregados na construção. Este tipo de ensaio, rotura por compressão do betão, tem como objetivo a determinação da resistência à compressão do betão.

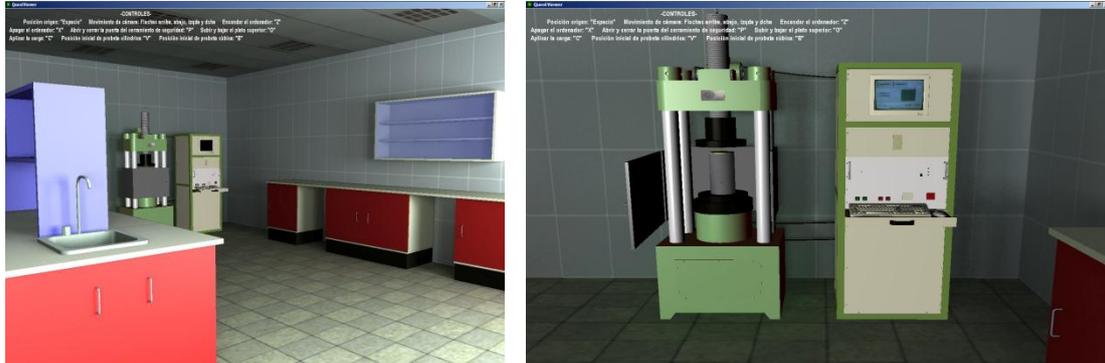


Fig. 1. Plataforma Virtual Interativa que simula o funcionamento de uma máquina de ensaios de compressão do betão (Vergara, Rubio e Ferrero, 2011).

Por outro lado, os vídeos tutoriais analisados nesta comunicação se baseiam em trabalhos prévios (Rubio et al, 2006) que se realizam a partir de gravação em vídeos de diferentes ensaios usados habitualmente nas práticas da disciplina Materiais de Construção (Fig. 2), como por exemplo, ensaios de resistência ao impacto (Charpy), testes de tração dos aços, ensaios de compressão do betão, testes de consistência de betão, ensaios de dureza, entre outros.



Fig. 2. Vídeos tutoriais de ensaios aplicados a material de construção (Rubio et al, 2006).

Os vídeos tutoriais são gravados nas próprias instalações do laboratório da Universidade de Salamanca, com a finalidade de que o alunado possa vê-los frequentemente nas suas aulas práticas. Ademais, a plataforma desenvolvida apresenta em vídeo cada um dos passos a ser seguido na execução do ensaio por meio de texto explicativo, favorecendo o trabalho colaborativo na medida que os estudantes podem interagir entre eles e/ou com o professor no

processo de construção do conhecimento, além de contribuir com o processo de *autoaprendizagem*.

Por último, também foi analisado a opinião dos alunos quanto ao uso em sala de aula de vídeos didáticos de curta duração (5-10 min), que são editados por algumas redes de televisão ou empresas privadas. Desta maneira, o estudo apresentado nesta comunicação foi desenvolvido a partir das opiniões dos alunos em relação ao uso destes recursos em sala de aula na disciplina de Materiais de Construção. Em geral, esta disciplina pode resultar em algo entediante para o alunado devido à grande quantidade de teorias envolvida na temática. Este aspecto o professor também tem dificuldades para focar, mas com o uso do recurso virtual pode tornasse interessante e de motivação para os estudantes. Por isto, este estudo servirá para conhecer de que maneira o alunado percebe a ferramenta didática e sua utilidade para compreender a disciplina.

Vale destacar que a experiência didática com o uso dos recursos virtuais na disciplina de Materiais de Construção será analisada na perspectiva do trabalho colaborativo, compreendendo o ensino na óptica da *Pedagogia Ativa* que tem como precursor John Dewey (Gilda, 2006). Reconhece-se, entretanto, que desde o século XX as contribuições deste educador têm sido alvo de contundentes críticas, sendo enquadradas na corrente filosófica da educação denominada de *pragmatismo*.

Neste trabalho, porém, com base na fundamentação do processo de recontextualização (Bernstein, 1996), reconhece-se as contribuições de John Dewey à Pedagogia, quando este defende que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Reconhece-se também as preocupações e denúncias de Jolibert (2000), em relação às políticas curriculares atuais com foco no aplicacionismo e no conducionismo das práticas pedagógicas das instituições de formação e de seus formadores, direcionado pela valorização dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Assim, para além do pragmatismo e dos processos educativos com foco no quantitativo, entendemos o trabalho colaborativo com grandes possibilidades de constituir-se processo formativo na perspectiva de uma auto-socio-construção (Jolibert, 2000). O trabalho colaborativo a partir deste ponto de vista exige reflexão e ação em contexto e uma nova postura dos alunos e dos professores, no que diz respeito ao processo de formação e de produção do conhecimento.

Exige-se que o professor crie situações e disponibilize ferramentas que despertem no alunado a curiosidade, a participação e a colaboração. Assim, no contexto de trabalho colaborativo, os alunos deixam de ser passivos para assumir a co-participação e a co-responsabilidade dos processos e das atividades, resultando no auto-desenvolvimento que ocorre por meio da interação entre as pessoas envolvidas. Ultimamente, com o uso das tecnologias da

informatização e da comunicação em sala de aula, os recursos virtuais têm sido usados como instrumentos que promovem a interatividade dos alunos com o conhecimento e entre eles próprios.

2. Metodologia docente

A metodologia seguida na disciplina de Materiais de Construção consiste em palestras, resolução de problemas e aplicação dos recursos virtuais, anteriormente comentados. A maioria dos alunos realiza trabalhos em grupos, com exposição de diferentes partes da temática conforme orientação do professor. A disciplina é ministrada na Licenciatura de Engenharia Civil da Escola Politécnica Superior de Ávila (EPSA) e tem nove créditos (ECTS). Esta escola não tem laboratório próprio para realização dos ensaios que a disciplina analisada requer e, por isto, os professores envolvidos estão incrementando e aplicando uma série de recursos virtuais para resolver este problema. Nesta comunicação abordamos somente os aspectos correspondentes aos recursos virtuais, deixando outros aspectos metodológicos para debate no Fórum.

Neste sentido, em relação aos vídeos didáticos temos que esclarecer que cada vídeo se aplica logo após a palestra teórica correspondente, como por exemplo, depois de estudar a teoria de cimento os alunos viram um vídeo didático que explica a fabricação do cimento. Por outro lado, os vídeos tutoriais e as PVIs se aplicam durante cinco horas de aulas práticas. Nestas aulas os alunos trabalham de maneira autosuficiente com as ferramentas que o professor lhes facilita. Este tem uma aula para sanar as dúvidas dos alunos. Dentro de uma distribuição da carga horária da disciplina, essas cinco horas comportam 5.5% das horas presenciais do aluno. A EPSA dispõe de uma sala com computadores suficientes para que os alunos matriculados na disciplina, 24 alunos durante o curso 2011/2012, tenham acesso individual a estes recursos virtuais.

3. Opinião dos estudantes

A metodologia seguida na disciplina de Materiais de Construção tem como base as palestras, resolução de problemas e aplicação dos três recursos virtuais. No final do período de ensino, o professor responsável do Studium (moodle plataforma da Universidade de Salamanca) abordou uma série de questões relacionadas com a metodologia utilizada na disciplina Materiais de Construção, objetivando tomar conhecimento da opinião dos alunos sobre o uso dos recursos virtuais no ensino.

De acordo com a pesquisa, os estudantes valorizaram com um 8 sobre 10 o uso dos vídeos tutoriais que ajudam à compreensão dos ensaios e testes realizados em materiais de construção. Inclusive 9% dos alunos consideram que estes vídeos tutoriais são suficientes para entendimento dos testes sem ajuda adicional do professor. Assim em termos gerais, os alunos consideram que os vídeos tutoriais devem ser mais completos possíveis para que sejam realmente úteis na hora de estudar. Além disso, os alunos consideram que este tipo de recurso virtual pode ser importante na maioria das disciplinas do curso de Engenharia Civil.

Na pesquisa, o uso das PVI foi muito bem avaliado pelos estudantes, de maneira que classificaram em 8.3 de 10 a utilização deste recurso no ensino universitário. Por outro lado, 100% dos alunos apreciam que a propriedade “*interatividade*” numa PVI ajuda a compreensão do aspecto pedagógico. Os alunos consideraram, ainda, que esta propriedade também tornou o aprendizado mais agradável do que anteriormente. A propriedade interatividade, peculiar aos recursos virtuais, pode constituir um elemento importante para ser repensadas as estratégias de formação e o lugar da prática e de sua articulação com a teoria, temática secular e atual no campo da produção científica.

Neste texto, o trabalho colaborativo proposto para o contexto de sala de aula, com o uso dos recursos virtuais, fundamenta-se nas contribuições de Jolibert (2000, p.6), o qual defende que “se aprende a atuar atuando e refletindo sobre este atuar (evolução formadora e metacognição)”. Neste sentido, a formação consiste num desafio que pode ser enfrentado a partir da interação dos formandos com seus pares e com seus formadores, ou seja, num processo de construção por parte dos próprios estudantes e docentes em serviço, que tem por objectivo dar respostas aos problemas encontrados na prática.

Desta maneira, o trabalho colaborativo com o uso das TIC na educação pode constituir-se em estratégia didático-metodológica que considere à formação na perspectiva da transformação e o desenvolvimento de aprendizagens significativas e construtivas. A alta potencialidade de interatividade presente nos *recursos virtuais* aliada ao trabalho colaborativo representam uma metodologia de trabalho pedagógico, que parafraseando Hermández (1998), constitui uma nova postura pedagógica coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual.

Quanto ao uso dos vídeos didáticos de curta duração, na opinião dos alunos estes são realmente positivos, porém, ressaltaram que deveria ser exibido um vídeo depois da cada exposição relacionada com um material de construção que servisse para entender tanto o processo de fabricação do material como as aplicações industriais deste no setor da construção. Entretanto,

há um problema porque não existem vídeos didáticos de todos os materiais de construção, pelo menos os que são facilmente acessíveis.

4. Discussão

Na Fig. 3 mostra-se a percentagem atribuída pelos estudantes às metodologias utilizadas na disciplina Materiais de Construção. Percebe-se que as palestras (P) ainda são consideradas a mais importante de todas as metodologias usadas no ensino universitário, ou seja, o papel do professor é relevante na sala de aula. De igual maneira, segundo o alunado, a resolução de problemas (R.P.) tem uma importância transcendental para compreender a disciplina. Em relação aos recursos virtuais, os alunos atribuem uma pequena importância quando comparados às aulas presenciais com o professor, apesar de reconhecerem o impacto e a valorização destes recursos.

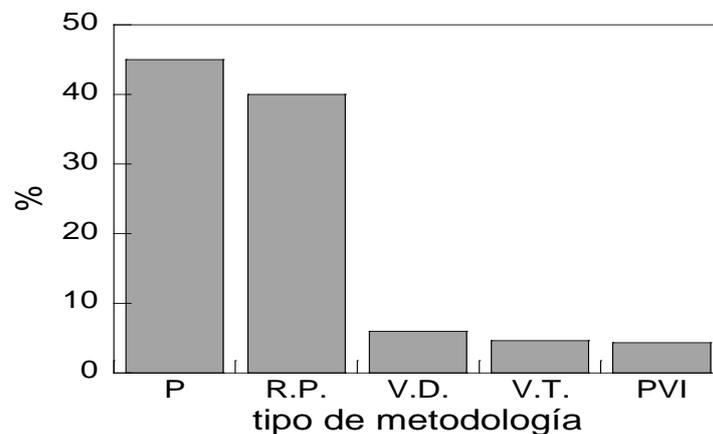


Fig. 3. Opinião dos alunos na distribuição percentual mais adequada da metodologia de ensino na disciplina de Materiais de Construção: Palestra (P), Resolução de Problemas (R.P.), Vídeos didáticos (D.V.), Vídeos Tutorais (V.T.) e Plataforma Virtual Interativa (PVI).

Destaca-se, segundo a pesquisa realizada com os alunos, que os recursos virtuais são melhor ou pior dependendo do que eles apresentam de moderno, isto é, como ferramenta sofisticada com aplicações interativas. Evidenciou-se este aspecto, quando a mesma pesquisa foi realizada em momentos distintos: Após os alunos usarem duas PVI's diferentes mostrou-se que a valorização geral deste grupo em relação à aplicação destes recursos em sala de aula foi pior quando os alunos tinham usado uma PVI com menor grau de interatividade, conforme a Fig. 4.

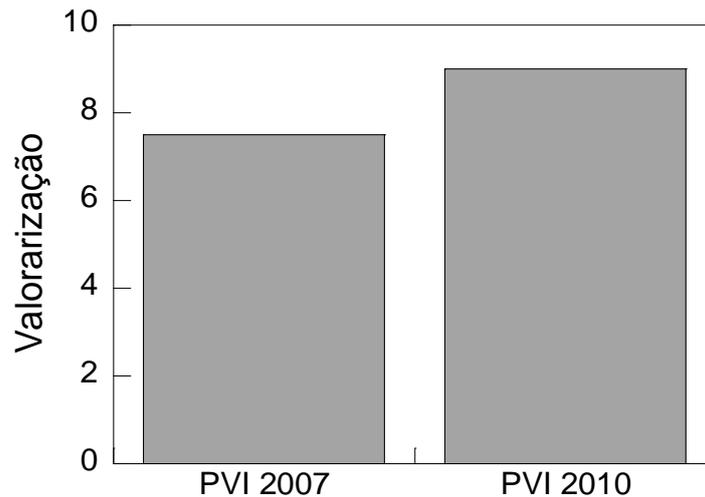


Fig. 4. Valorização geral do alunado quanto ao uso de PVI's na sala de aula, concebida em dois anos diferentes e, portanto, com diferentes graus de interatividade.

A pesquisa foi aplicada em anos diferentes (2007 e 2010), empregando as mais avançadas opções de interatividade que estavam disponíveis naquele tempo. Portanto, se pode concluir que a demanda ou a utilização dos recursos virtuais naquela realidade foi importante, pois a maioria dos estudantes consideram as PVI's atraentes para desenvolver projetos na disciplina de Materiais de construção e também interessantes para outras disciplinas como Mecânica, Elétrica, Tecnologia, Geologia, Resistência de materiais, Hidráulica, Física e assim por diante.

5. Conclusões

- Os recursos virtuais podem servir na parte prática da disciplina Materiais de Construção, no caso do campus universitário não dispor de laboratórios de máquinas de ensaios correspondentes.
- Todos os recursos virtuais em geral, em especial, as Plataformas Virtuais Interativas (PVI), segundo os alunos são formas divertidas e interessantes de aprender um assunto.
- De maneira geral para qualquer disciplina, os alunos demandam o uso de recursos virtuais mais modernos possíveis, usando as tecnologias da informação e comunicação de última geração.
- Em relação à importância para o ensino da disciplina Materiais de construção, segue a seguinte escala: primeiro os Vídeos Didáticos, depois os Vídeos Tutoriais e as Plataformas Virtuais Interativas.

- Embora os alunos reconheçam a utilidade dos recursos virtuais na disciplina Materiais de construção, continuam a acreditar que o mais útil à aprendizagem é a Master Class, seguida pela resolução de problemas.

Referências

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, S.L.
- Candelas, F. A., Torres, F., Gil, P., Ortiz, F. Puente, S. & Pomares, J. (2004). Laboratorio virtual remoto para robótica y evaluación de su impacto en la docencia. *Revista Iberoamericana de Automática e Informática Industrial*, Vol. 1, n. 2, 49-57.
- Gilda, M. (2006). El papel del académico en la construcción de la democracia. Reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey. *Reencuentro – Análisis de problemas universitarios*. Vol. 45, 1-17.
- Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida*, Vol. 21, n. 3, 1-11.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Heradio, R., Torre, L., Sánchez, J., Dormido, S. & Vargas, H. (2011). An architecture for virtual and remote laboratories to support distance learning. *Actas do Research in Engineering Education Symposium*, 579-587. Madrid, Espanha.
- Rubio, M.P., González, J.L., Heres, F., Ruiz, A. & Pérez, J.L. (2006). Aplicación de la tecnología multimedia al autoaprendizaje en las enseñanzas técnicas, dos casos prácticos, *Actas das I Jornadas de Innovación Educativa*, I, 866-874. Zamora, Espanha.
- Ruschel, R., Harris, A.L. & Bernardi, N. (2011). Tecnologia e multidisciplinaridade inovando o ensino de arquitetura e engenharia. *Revista FAAC*, Vol. 1, n. 1, 21-34.
- Koretsky, M., Kelly, C. & Gummer, E. (2011). Student perceptions of learning in the laboratory: comparison of industrially situated virtual laboratories to capstone physical laboratories. *Journal of engineering education*, Vol. 100, n.3, 540-573.
- Vergara, D., Rubio M.P. & Ferrero, R. (2011). Aplicación de plataformas virtuales interactivas en la docencia universitaria: materiales de construcción. *Actas das I Jornadas de Innovación Docente*, I, 310-315. Salamanca, Espanha.

Vergara, D., Rubio M.P. & Lorenzo, M. (2007). Aplicación de las nuevas tecnologías para facilitar la visualización de los diagramas de equilibrio ternarios. Actas das II Jornadas de Innovación Educativa, II, 768-775. Zamora, Espanha.

Vergara, D., Rubio M.P., Lorenzo, M. & Ramos, A. (2011). Nuevas herramientas docentes interdisciplinares: mecánica de medios continuos y expresión gráfica. Actas do Third International Symposium on Project Approaches in Engineering Education, III, 143-150. Lisboa, Portugal.

Vergara, D., Rubio M.P., Zurro M. & Espejo, F. (2012). Aplicación de plataformas virtuales interactivas en la docencia universitaria: radiología industrial. Actas das Jornadas de Innovación y TIC Educativas - JITICE'12, 69-72. Móstoles, Espanha.

8.7.3.

Título:

Integração curricular e prática docente no ensino superior

Autor/a (es/as):

Guimarães, Edilene Rocha [Instituto Federal de Pernambuco – Brasil]

Resumo:

A comunicação aborda uma experiência de integração curricular desenvolvida em Pernambuco, Brasil, numa perspectiva de integração entre ensino, pesquisa e extensão. Apresenta proposições que consideram o currículo integrado como composto por uma rede de relações complexas que envolve a formação integral e considera a diversidade e diferença. Propõe um caminho metodológico para a integração curricular que compreende o conhecimento como complexo e provisório, que se renova a partir do diálogo entre as diversas áreas do saber e cultiva o prazer cultural e a postura crítica, criativa e investigativa. O problema a ser estudado surge da realidade através da recolha de dados empíricos, que são inseridos no processo de reprodução e produção do conhecimento pelos alunos e professores, para análise científica em laboratórios e salas de aula. Os resultados desse diálogo voltam para a realidade concreta, através de ações de intervenção crítica na vida cotidiana das comunidades locais. O trabalho defende uma proposta de integração curricular que preserva as disciplinas e organiza o currículo por unidades didáticas integradas, que têm a prática profissional como eixo integrador da relação teoria e prática. Detalha a construção de currículo integrado por unidade didática integrada e relata o desenvolvimento de uma unidade didática integrada, na forma de projeto interdisciplinar, realizada em um Curso Superior de Tecnologia do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE. Nas conclusões é destacado que a construção coletiva do projeto pedagógico de um curso superior de tecnológica pode partir desde sua origem do desenvolvimento de uma proposta de integração

curricular, como forma de priorizar a formação integral como princípio orientador do currículo, com a preocupação de formar para além do simples desenvolvimento das habilidades necessárias para uma ocupação, e de descobrir formas de fazer todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, comprometidas com uma prática profissional cidadã e inclusiva.

Palavras-chave:

Integração curricular, diversidade, diferença, formação integral.

1. Introdução

O currículo integrado vem sendo proposto como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A abordagem interdisciplinar do conhecimento surge relacionada à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. A interdisciplinaridade tem correspondido à interrelação de diferentes campos do conhecimento com a finalidade de pesquisa ou solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. Partindo da abordagem interdisciplinar, a integração curricular ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento (Santomé, 1998).

A organização e o desenvolvimento do projeto curricular integrado não eliminam a existência de áreas do conhecimento e experiência e das disciplinas. As diferentes áreas do conhecimento e experiências ou as disciplinas devem entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente para propiciar o trabalho de construção e reconstrução do conhecimento da sociedade (*Ibid.*).

Segundo Ramos (2005, p. 122), o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. No currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura os objetivos da produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

Com relação à organização dos conhecimentos no currículo integrado, Ramos (*Ibid.*, p. 125) destaca que poderá ser em forma de disciplinas, projetos etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados de forma interdisciplinar, mas também no interior da cada disciplina, visando formar “pessoas

que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais”, nas atividades econômicas, sociais e culturais dos arranjos produtivos locais.

Sobre as interrelações entre integração curricular e desenvolvimento sustentável, Machado (2006, p. 59) argumenta que os desafios da integração curricular “convergem na mesma direção dos desafios colocados pelo desenvolvimento social: viver com dignidade; participar plenamente do desenvolvimento do País; melhorar a qualidade de vida; enriquecer a herança cultural; mobilizar os recursos locais; proteger o meio ambiente, etc”.

Lück (1994, p. 39-40) corrobora com esse entendimento e afirma que a integração curricular tem por objetivo “formar cidadãos capazes de participar do processo de elaboração de novas idéias e conceitos, tão fundamental para o exercício da cidadania crítica e participação na sociedade moderna, onde tanto se valoriza o conhecimento”.

Assim, a integração curricular enfatiza o envolvimento em experiências que promovam uma vivência democrática (Beane, 2003).

Na formação para a cidadania ativa, numa concepção de educação em direitos humanos que visa o desenvolvimento social e emocional, o ser humano é concebido como um ser integral, o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade que estão presentes na formação do ser coletivo. Essa concepção resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história (Brasil, 2006).

Os processos educativos elaborados a partir desse referencial são entendidos no sentido de contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção de uma sociedade justa e igualitária, numa visão de desenvolvimento humano sustentável.

Com essa compreensão, Loureiro (2004, p. 61-62) argumenta que a formação integral toma como pressuposto que “a educação não pode ser apenas para tornar o indivíduo apto para o convívio social e o trabalho, segundo normas preestabelecidas e condizentes com os interesses” do mercado produtivo, e sim para formar o homem como cidadão ativo e “sujeito de se realizar em sua individualidade, conviver em sociedade e, mais do que isso, em suas expressões mais radical-democráticas, capaz de decidir sobre como deve ser a sociedade em que se quer viver”.

A formação integral pode se interrelacionar com a inclusão social, através de um projeto pedagógico que valorize a educação inclusiva.

Segundo Loureiro (*Ibid.*, p. 62-63), a educação inclusiva visa à concretização dos “ideais de sociedade, seja dentro do marco capitalista, seja objetivando superá-lo”. Como afirma o autor, “a educação implica e é implicada por processos teóricos e práticos políticos, culturais e sociais que redefinem os valores que são considerados, a uma dada sociedade, adequados a uma vida digna e sustentável (ou não) ”.

A integração curricular, ao priorizar a formação integral para o exercício de uma cidadania ativa, a qual intervém no cotidiano, visa à transformação das condições socioambientais das comunidades locais, assume uma perspectiva de desenvolvimento local sustentável.

Como formação da consciência crítica e emancipatória, a formação integral compreende o processo educativo como um ato político, ou seja, como prática social cuja finalidade é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade. Segundo Carvalho (2004, p. 186), “o destinatário da educação, nesse caso, são os sujeitos constituídos em redes culturais, cuja ação sempre resulta de um universo de valores construído social e historicamente”. Não se anula a “dimensão individual e subjetiva, mas ela é compreendida em sua intercessão com a cultura e com a história – ou seja, o indivíduo é sempre um ser social e cultural”.

Considerar o contexto cultural na formação integral implica prioritariamente “pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (Canen & Moreira (2001, p. 16).

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser pensado em sua polissemia, agregando conteúdos, valores, atitudes, experiências, como um projeto sempre em construção que se concretiza a partir de uma multiplicidade de práticas interdependentes, engendrada na coletividade, nos seus vieses social, cultural, político, ideológico e econômico.

Apesar de seu caráter flexível, o currículo deve ser pensado como uma realidade mesmo em constante elaboração, e como tal, voltada para as grandes questões contemporâneas: identidade, diferença, sustentabilidade, meio ambiente, gênero, etnia, raça, multiculturalismo, sexualidade, inclusão, globalização das idéias, volatilidade das informações, saber/poder, entre outras. O currículo deve ser o “lugar” para aprender a pensar (Santos, 2002 apud Dias, Machado, & Nunes, 2009 p.16).

O debate sobre a diversidade e diferença no currículo põe em questão políticas universalistas, que nos leva a considerar a cultura como área substantiva e não simplesmente como elemento de homogeneização da sociedade (Hall, 2003).

Entendendo a educação superior como *locus* privilegiado de construção e socialização do conhecimento e considerando os processos sociohistóricos contemporâneos e seus movimentos de luta e resistência pela afirmação dos direitos humanos, que geraram mudanças na educação para atender às demandas sociais (Dias, Machado, & Nunes, 2009), é possível compreender que os currículos, “são, presentemente, instados a lidar com as diferentes representações da diferença, reivindicadas por diferentes grupos sociais” (Silva, 2009, p. 85).

Alerta-se que o trabalho pedagógico com a diferença deve ser temperado com o juízo intelectual, pensamento crítico, ética e autorreflexão. Conforme Pinar (2007, p. 30), “os professores não deviam ser somente especialistas de disciplinas escolares; sugiro que se tornem intelectuais privados-e-públicos que compreendam que a autorreflexão, a intelectualidade, a interdisciplinaridade e a erudição são tão inseparáveis quanto as esferas subjectivas e social elas próprias”. É com esse sentido que o autor defende a “conversação complexa” para ilustrar um currículo em que o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos, requerendo criatividade, intelectualidade interdisciplinar, erudição, autorreflexão e/ou autoavaliação.

Assim, o currículo integrado procura caminhos diferenciados daqueles que entende o aprender como resultado da relação estímulo-resposta e da aquisição de comportamentos, e assume um caminho que considera o aprender como um ato cultural sempre contextualizado na busca da formação integral.

Para Fleuri (2006, p. 4), na formação integral as “dimensões tradicionalmente excluídas da prática profissional e científica, como a afetividade, a espiritualidade, ou mesmo a dimensão política e ecológica, são ressignificadas como inerentes ao cuidado com o ser humano” e com seu ambiente.

A formação integral é concebida como processo que valoriza a dúvida e a incerteza, envolvendo uma concepção do ensino associado à pesquisa, que visa ao desenvolvimento do sujeito autônomo e à formação da consciência crítica e emancipatória (Cunha, 2002).

Santos (1995) afirma que no paradigma da ciência denominado emergente, o conhecimento é processo, portanto, não é absoluto nem acabado, é elemento para ser superado. O desafio essencial é o de criar soluções e é nesse sentido que as aprendizagens devem caminhar. Aprender é aprender a criar e a pesquisa faz a aprendizagem ser criativa. A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através da elaboração pessoal, no interior de um processo coletivo solidário e cooperativo. É nesse sentido que o currículo integrado concebe a pesquisa como instrumento de ensino e como atividade inerente ao ser humano, acessível a todos e a qualquer nível de ensino e entende a extensão como ponto de

partida e de chegada da apreensão da realidade, dialogando com os saberes do trabalho e da cultura, como forma de contextualizar o conhecimento acadêmico.

Diante do exposto, esta comunicação tem por objetivo analisar uma experiência de integração curricular desenvolvida em Pernambuco, Brasil, numa perspectiva de integração entre ensino, pesquisa e extensão.

2. Materiais e método

Esta comunicação apresenta proposições que consideram o currículo integrado como composto por uma rede de relações complexas que envolvem a formação integral e considera a diversidade e diferença. Propõe um caminho metodológico para a integração curricular que compreende o conhecimento como complexo e provisório (Morin, 2002), que se renova a partir do diálogo entre as diversas áreas do saber e cultiva o prazer cultural e a postura crítica, criativa e investigativa.

O problema a ser estudado surge da realidade através da recolha de dados empíricos, que são inseridos no processo de reprodução e produção do conhecimento pelos alunos e professores, para análise científica em laboratórios e salas de aula. Os resultados desse diálogo voltam para a realidade concreta, através de ações de intervenção crítica na vida cotidiana das comunidades locais.

Defendemos uma proposta de integração curricular que preserva as disciplinas e organiza o currículo por unidades didáticas integradas, que têm a prática profissional como eixo integrador da relação teoria e prática. Assim, a comunicação detalha a construção de um currículo integrado por unidade didática integrada e relata o desenvolvimento de uma unidade didática integrada, na forma de projeto interdisciplinar, realizada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, Brasil.

3. Resultados e discussão

3.1 Construção de currículo integrado por unidade didática integrada

Apresentamos uma proposta de integração curricular que preserva as disciplinas e organiza o currículo por unidades didáticas integradas, desenvolvidas no período de um semestre letivo. Para um curso com duração de três anos, teremos seis unidades didáticas integradas que terão a prática profissional como eixo integrador da relação teoria e prática ao longo da formação. Assim, propõe-se que a prática profissional perpassa todo o desenvolvimento das unidades didáticas integradas, sob os eixos do trabalho, da ciência, da cultura e do meio ambiente, permitindo a contextualização dos saberes acadêmicos na articulação entre os saberes científicos

e os saberes empíricos cotidianos “comunitários”, “organizacionais” e da “produção material”. No Quadro I abaixo apresentamos o detalhamento do currículo integrado por unidade didática integrada, sustentado pelos princípios da formação integral.

Quadro I. *Currículo integrado estruturado por unidades didáticas integradas*

Módulo Básico	1ª Unidade Didática Integrada – Concepções teóricas e estudos empíricos sobre trabalho, ciência, cultura e meio ambiente
	Esta unidade didática integrada visa desenvolver estudos teóricos contextualizados com dados empíricos sobre as inter-relações entre trabalho, ciência, cultura e meio ambiente, numa perspectiva socioambiental, abordando temas como: aquecimento global; resíduos sólidos; energias alternativas; economia solidária; poluição ambiental; saúde ambiental; educação ambiental; unidades de conservação; biodiversidade da fauna e flora regional; cultura popular; paisagens nordestinas; outros. Podem-se realizar aulas de campo para coleta de dados empíricos (ex: visita a uma unidade de conservação) e palestras de profissionais especialistas no tema abordado. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de artigo científico.
Educação Ambiental	2ª Unidade Didática Integrada – Intervenção crítica no contexto comunitário local solidário
	Esta unidade didática integrada visa realizar uma intervenção crítica nas comunidades vizinhas ao ambiente acadêmico, através do desenvolvimento de programas de educação ambiental, como forma de contribuir com a melhoria da qualidade de vida das populações locais. Podem-se criar projetos de iniciação científica e criar atividades de extensão que visem a participação dos alunos em empreendimentos ou em projetos de interesse social ou cultural. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de relato de experiência.
Política Ambiental	3ª Unidade Didática Integrada – Intervenção crítica no contexto dos movimentos sociais e das organizações governamentais e não-governamentais
	Esta unidade didática integrada visa realizar uma intervenção crítica no contexto dos movimentos sociais e das organizações governamentais e não-governamentais, através do desenvolvimento de políticas de gestão ambiental, como forma de contribuir com processos internos desenvolvidos por essas organizações. Podem-se criar projetos de inovação tecnológica, que visem a otimização de processos organizacionais, e criar programas de estágio de contato com o mundo do trabalho. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de relatório técnico-científico.
Proteção Ambiental	4ª Unidade Didática Integrada – Intervenção crítica no contexto das unidades de conservação
	Esta unidade didática integrada visa a realização de atividades pedagógicas no contexto das unidades de conservação, através do desenvolvimento de programas de proteção ambiental, como forma de contribuir com processos internos desenvolvidos por essas organizações e com o desenvolvimento local sustentável. Podem-se criar projetos de projetos de inovação tecnológica que visem a conservação ambiental, e criar programas de estágio de prestação de serviço civil. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de relatório técnico-científico.
Qualidade Ambiental	5ª Unidade Didática Integrada – Apropriação de tecnologias específicas no contexto da produção material
	Esta unidade didática integrada visa a realização de atividades pedagógicas no contexto da produção material, através do desenvolvimento de programas de qualidade ambiental, para apropriação pelo aluno das tecnologias específicas das linhas de produção. Podem-se criar projetos de inovação tecnológica, que visem a otimização de processos produtivos, e criar programas de estágio profissional supervisionado. O trabalho de conclusão da unidade didática integrada pode ser apresentado em forma de relatório técnico-científico.
Trabalho conclusão de Curso - TCC	6ª Unidade Didática Integrada – Projetos de pesquisa ambiental aplicada
	Esta unidade didática integrada visa a realização de atividades relacionadas ao trabalho de conclusão de curso – TCC, através do desenvolvimento de projetos de pesquisa ambiental aplicada, com estudos científicos em educação ambiental, política ambiental, proteção ambiental e qualidade ambiental, propiciando a integração entre os saberes acadêmicos, científicos e empíricos cotidianos “comunitários”, “organizacionais” e da “produção material”, com resultados apresentados na forma de relatórios monográficos.

3.2 Relato o Desenvolvimento de uma unidade didática integrada

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE foi criado em 2001, tem uma duração de três anos, e tem por objetivo formar gestores ambientais para assessorar, planejar, executar e gerir programas de gestão tecnológica sustentável em consonância com a legislação ambiental vigente, promovendo a conservação das áreas naturais e do ambiente construído quanto à utilização dos recursos e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano sustentável.

Especificamente, o Curso tem por objetivo: formar agentes ambientais para implantar e implementar Políticas Ambientais; elaborar, implantar e implementar Programas de Educação Ambiental, Proteção Ambiental e Qualidade Ambiental, e elaborar, implantar e implementar Projetos de Pesquisa Ambiental Aplicada.

O egresso do Curso deverá ser capaz de: i) implantar e implementar Políticas Ambientais; ii) elaborar, implantar e implementar Programas de Educação Ambiental, Proteção Ambiental e Qualidade Ambiental; iii) elaborar, implantar e implementar Projetos de Pesquisa Ambiental Aplicada.

O Curso está estruturado em seis módulos: Módulo I – Básico; Módulo II – Educação Ambiental; Módulo III – Política Ambiental; Módulo IV – Proteção Ambiental; Módulo V – Qualidade Ambiental; Módulo VI – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Durante o segundo semestre letivo de 2010, a proposta foi desenvolver uma unidade didática integrada sob o tema “conservação ambiental”. O Módulo IV do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE – Brasil foi o campo de desenvolvimento da unidade didática integrada. Este Módulo é composto pelos componentes curriculares (disciplinas): Gestão de Recursos Naturais; Gestão de Recursos Hídricos; Gestão de Áreas Urbanas; Gestão e Tratamento de Águas e Efluentes Líquidos; Gestão de Resíduos Sólidos; Gestão da Poluição Atmosférica; Manejo e Recuperação de Áreas Degradadas; Preservação do Patrimônio Cultural; Projeto Interdisciplinar de Proteção Ambiental.

A disciplina Projeto Interdisciplinar de Proteção Ambiental foi responsável em gerenciar o planejamento coletivo da unidade didática integrada, com a participação dos alunos, professores e comunidade local envolvida. A disciplina também foi responsável em aprofundar conceitos relacionados ao trabalho com o conhecimento complexo através da metodologia científica.

Inicialmente, foram definidas as seguintes atividades:

1. Reunião com os alunos para escolher a metodologia a ser utilizada na unidade didática integrada, com definição pelo desenvolvimento de um projeto interdisciplinar de conservação ambiental do Jardim Botânico do Recife, Pernambuco – Brasil.

2. Realização de entrevistas gravadas em áudio com os professores das disciplinas. Questão: como a disciplina contribui com a formação do gestor ambiental?
3. Análise das ementas das disciplinas do Módulo IV.
4. Construção coletiva e detalhamento do Projeto Interdisciplinar de Conservação Ambiental do Jardim Botânico do Recife, Pernambuco - Brasil, com seu respectivo mapa conceitual construído junto aos professores das disciplinas do IV Módulo.
5. Apresentação do Projeto Interdisciplinar de Conservação Ambiental do Jardim Botânico do Recife à gerência e equipe técnica responsável pela administração do Jardim Botânico, em seu escritório administrativo.
6. Análise das dificuldades encontradas para desenvolver o Projeto Interdisciplinar de Conservação Ambiental do Jardim Botânico do Recife, com desistência de realização do projeto, devido à falta de apoio da administração.
7. Construção coletiva e detalhamento do Projeto Interdisciplinar de Conservação Ambiental da Reserva Ecológica Aparauá, Goiana, Pernambuco - Brasil.
8. Apresentação em sala de aula do Projeto Interdisciplinar de Conservação Ambiental à proprietária da Reserva Ecológica Aparauá, localizada em Goiana, Pernambuco – Brasil, a qual disponibilizou documentos para análise e autorizou o início da recolha de dados empíricos no local.
9. Visitas à Reserva Ecológica Aparauá para recolha de dados empíricos por equipe, sob orientação dos professores do IV Módulo, realizada na reserva de Mata Atlântica e açude, nas instalações de lazer e restaurante, e com a comunidade local envolvida.
10. Análise e discussão dos dados nas aulas das disciplinas do módulo, para posterior redação do relatório técnico-científico.
11. Redação do relatório técnico-científico por equipe, sob orientação dos professores do IV Módulo.
12. Apresentação oral pelos alunos dos resultados para avaliação interdisciplinar.
13. Formatação do relatório final pelos alunos da disciplina Projeto Interdisciplinar de Proteção Ambiental, para entrega à proprietária da Reserva Ecológica Aparauá.

Destaca-se que para a construção dos projetos interdisciplinares foram utilizadas as seguintes questões: O que desenvolver como atividade? Por que desenvolver essa atividade? Quando, com quem e onde a atividade poderia ser desenvolvida? Como desenvolver essa atividade? Quais bases tecnológicas e saberes fundamentam essa atividade? Quais as condições necessárias para desenvolver a atividade? A atividade tem viabilidade de desenvolvimento?

Já no detalhamento dos projetos interdisciplinares construídos, definiram-se, a partir do objetivo geral, a justificativa, os objetivos específicos listados por disciplina, e os procedimentos metodológicos relativos aos objetivos específicos, além do cronograma de atividades e das equipes responsáveis (Quadro II).

Quadro II. *Detalhamento do Projeto Interdisciplinar de Conservação Ambiental da Reserva Ecológica Aparauá*

Projeto Interdisciplinar de Conservação Ambiental da Reserva Ecológica Aparauá	
OBJETIVO GERAL	Avaliar o nível da conservação ambiental da Reserva Ecológica Aparauá.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Objetivo 1 (Gestão de Recursos Naturais): Diagnosticar o nível de conservação dos recursos naturais da Reserva Ecológica Aparauá.</p> <p>Objetivo 2 (Gestão de Resíduos Sólidos): Levantar os resíduos sólidos produzidos e o modo de destinação final destes.</p> <p>Objetivo 3 (Manejo e Recuperação de Áreas Degradadas): Levantar as áreas degradadas da Reserva Ecológica Aparauá.</p> <p>Objetivo 4 (Gestão de Recursos Hídricos): Identificar a existência de recursos hídricos.</p> <p>Objetivo 5 (Preservação do Patrimônio Cultural): Levantar o histórico da Reserva Ecológica Aparauá e identificar o valor atribuído pelos visitantes.</p> <p>Objetivo 6 (Gestão e Tratamento de Águas e Efluentes Líquidos): Avaliar a qualidade da água das nascentes e do açude da Reserva Ecológica Aparauá.</p> <p>Objetivo 6 (Projeto Interdisciplinar de Proteção Ambiental): Divulgar os resultados dos estudos realizados.</p>
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	<p>Objetivo 1 (Gestão de Recursos Naturais):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapeamento do uso e ocupação do solo das áreas da Reserva Ecológica Aparauá e do entorno através de imagens de satélites e de fotografias aéreas. ▪ Observação de campo da flora e fauna. ▪ Registro documental da flora e fauna. <p>Objetivo 2 (Gestão de Resíduos Sólidos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação <i>in loco</i> da disposição final dos resíduos sólidos produzidos; ▪ Separação e qualificação dos resíduos gerados pelas atividades da Reserva Ecológica Aparauá; ▪ Propor um sistema de gerenciamento de resíduos sólidos. <p>Objetivo 3 (Manejo e Recuperação de Áreas Degradadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento das áreas degradadas através de imagens de satélites e de fotografias aéreas. ▪ Observação de campo para conferência dos dados levantados pelas imagens. ▪ Análise documental das atuais ações de manejo realizadas pela administração da Reserva Ecológica Aparauá ▪ Levantamento dos fatores de perturbação das áreas degradadas. ▪ Propor técnicas de manejo para recuperação das áreas degradadas. <p>Objetivo 4 (Gestão de Recursos Hídricos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento dos recursos hídricos através de imagens de satélites e de fotografias aéreas. ▪ Observação de campo para conferência dos dados levantados pelas imagens. ▪ Identificação dos tipos de recursos hídricos (nascentes, charcos, outros).

	<p>Objetivo 5 (Preservação do Patrimônio Cultural)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise documental e fotográfica para levantamento do histórico da Reserva Ecológica Aparauá. ▪ Aplicação de questionário com a população visitante para identificação do valor. <p>Objetivo 6 (Gestão e Tratamento de Águas e Efluentes Líquidos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de análise físico-química e microbiológica de amostra dos recursos hídricos para avaliação preliminar do grau de poluição existente.
CRONOGRAMA GERAL	<p>Outubro 2010 – Elaboração de projeto</p> <p>Novembro 2010 – Recolha de dados</p> <p>Novembro 2010 – Análise dos dados</p> <p>Dezembro 2010 – Elaboração do relatório</p>

Após detalhamento do Projeto Interdisciplinar de Conservação Ambiental da Reserva Ecológica Aparauá, cada professor regente das disciplinas ficou responsável em conduzir uma equipe de alunos nas atividades de recolha, análise e discussão dos dados, além de orientar na redação do relatório técnico-científico.

Para a redação do relatório técnico-científico definiu-se a seguinte estrutura: apresentação; justificativa; objetivos; revisão bibliográfica; materiais e métodos; resultados e discussão; propostas e sugestões; conclusões. Cada equipe ficou responsável de entregar o relatório impresso correspondente às suas atividades e apresentar oralmente os resultados, por ocasião da avaliação interdisciplinar.

Após o processo de avaliação interdisciplinar, as equipes incorporaram as observações dos professores e entregaram as versões finais dos relatórios com as modificações necessárias. O relatório final foi formatado pelos professores da disciplina Projeto de Proteção Ambiental para entregar à proprietária da Reserva Ecológica Aparauá.

4. Considerações finais

Durante os onze anos de existência do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE - Brasil, as experiências interdisciplinares desenvolvidas permitem concluir que a construção coletiva do projeto pedagógico de um curso superior de tecnológica pode partir desde sua origem do desenvolvimento de uma proposta de integração curricular, como forma de priorizar a formação integral como princípio orientador do currículo, com a preocupação de formar para além do simples desenvolvimento das habilidades necessárias para uma ocupação, e de descobrir formas de fazer todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, comprometidas com uma prática profissional cidadã e inclusiva.

Referências Bibliográficas

- Beane, James A. (2003). Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez. ISSN 1645-1384 (online). Retirado em agosto 30, 2006 de <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Brasil (2006). *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base*. Brasília: Ministério de Educação,
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Retirado em agosto 30, 2006 de <http://www.portal.mec.gov.br>.
- Canen, Ana & Moreira, Antonio Flavio B. (2001). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In Ana Canen & Antonio Flavio B. Moreira (Orgs.), *Ênfase e omissões no currículo* (pp. 15-44). Campinas, SP: Papirus.
- Carvalho, Isabel Cristina de M. (2004). *Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez.
- Cunha, Maria Isabel da (2002). Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In Dalva E. Rosa, Gonçalves & Vanilton Camilo de Souza (Orgs), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Dias, Adelaide, Machado Charliton, & Nunes, Maria Lúcia (2009). Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. In Adelaide Dias, Charliton José Machado, & Maria Lúcia Nunes (Orgs), *Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB.
- Fleuri, Reinaldo M. (2006). Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais. *Educação, Cultura e Conhecimento: Desafios e compromissos. Atas do 29ª Reunião Anual da ANPED, GT – 06: Educação Popular*. Rio de Janeiro: ANPED. Retirado em maio 30, 2007 de <http://www.anped.org.br>.
- Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- Loureiro, Carlos Frederico B. (2004). *Trajatória e fundamentação da educação ambiental*. São Paulo: Cortez.
- Lück, Heloísa (1994). *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teóricos-metodológicos* (8ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Machado, Lucília R. S. (2006). Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In Brasil. *Ensino Médio integrado à educação profissional: Integrar para que?* Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- Pinar, William F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Ramos, Marise N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, & Marise Ramos (Orgs), *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Santomé, Jurjo T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, Boaventura de S. (1995). *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Maria Eduarda do N. dos (2002). Aprender a pensar através de “reinvenções” curriculares – da aprendizagem conceptual à preparação para o exercício da cidadania. In Dalva E. Rosa, Gonçalves & Vanilton Camilo de Souza (Orgs), *Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, Josenilda Maria M. da (2009). A Curricularização da diversidade. In Adelaide Dias, Charlton José Machado, & Maria Lúcia Nunes (Orgs), *Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa, Editora Univ.

8.7.4.

Título:

Ensino superior em regime de e-learning – impactos ao nível da organização do trabalho docente

Autor/a (es/as):

Seabra, Filipa Barreto de [Universidade Aberta, Le@d]

Henriques, Susana [Universidade Aberta, Le@d, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL]

Resumo:

O processo de Bolonha tem trazido ao debate e à prática no ensino superior questões como o foco no e-learning, a aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem, designadamente a aprendizagem a distância, a aprendizagem ativa, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada na solução de problemas entre outras que configuram um novo paradigma centrado no estudante e a dimensão social do ensino superior, que, em Portugal, se debruça em particular sobre os adultos e os estudantes de baixo estatuto socioeconómico como públicos sub-representados (Eurydice, 2010). De forma plenamente integrada neste contexto traçado, o ensino a distância em modalidade e-learning tem vindo a ganhar expressão no panorama Português, onde se destaca a Universidade Aberta. Esta tem como público alvo claramente demarcado os cidadãos falantes de língua portuguesa maiores de 23 anos e/ou trabalhadores. A especificidade da modalidade de ensino e do público alvo determinaram a elaboração de um modelo pedagógico virtual (Pereira, Quintas-Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007) informado por quatro eixos fundamentais: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o primado da inclusão digital (Despacho n.º 8119/2010, p. 25170). Estas características, de entre as quais destacamos a flexibilidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem têm impactos ao nível do espaço e tempo em que se desenvolve o trabalho docente, e consequentemente ao nível da gestão do tempo levada a cabo pelos professores. Propomo-nos, neste simpósio, e recorrendo a um levantamento exploratório e qualitativo das experiências e formas de trabalho docente de professores da Universidade Aberta, questionar-nos sobre estes impactos.

Introdução:

Partimos de uma reflexão acerca da função de professor, para depois nos determos sobre os aspetos específicos do ensino superior, e, por fim, sobre os reptos que são lançados ao docente de ensino superior pela modalidade de e-learning.

Diz-nos Roldão (2007) que, muito embora a profissão docente seja uma construção histórica e como tal sujeita a diferentes construções e elaborações, o “caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *ação de ensinar*”. As próprias formas de entender o ensino e a aprendizagem têm sido sujeitas a uma profunda alteração, deixando de fazer sentido a ideia de ensinar apenas como um processo de transmissão, e emergindo a ideia de mediação entre um conhecimento/currículo e um aprendiz.

A afirmação da profissionalidade docente, tem vindo a ocorrer por duas vias: uma extrínseca, a que se associa a institucionalização da escola que permitiu a identificação social do professor como um profissional com um perfil determinado; outra intrínseca, associado ao

desenvolvimento de um conhecimento profissional próprio e, conseqüentemente, a um percurso formativo específico; o caminho da profissionalidade associa-se à ideia de autonomia e ao percurso da sua progressiva construção. Este processo, ao invés de linear, tem sido caracterizado por lutas e conflitos (Nóvoa, 1995 in Roldão, 2007).

Roldão (Idem) reforça a importância do conhecimento específico associado à profissão para fundamentar o seu estatuto. O Decreto-lei n.º 205/2009, através do qual se fez a revisão do estatuto da carreira docente do ensino universitário, teve como uma das suas implicações a exigência do grau de Doutor como requisito de admissão à referida carreira, elevando assim o nível de conhecimento científico tido como essencial ao cumprimento desta função. O conhecimento profissional associado ao ato de ensinar, enquanto constitutivo da função de professor, continua, no entanto, quando associado a este grau, relevado para um plano secundário. De facto, nenhuma especialização em termos pedagógicos é exigida ao docente do ensino superior ou politécnico, parecendo assumir-se que a especialização em termos científicos substitui essa especialização.

De resto, o forte paralelismo entre as carreiras docente e de investigação ao nível superior revela uma vez mais este pendor para a investigação e o conhecimento científico, em detrimento de um conhecimento profissional docente especializado. O período experimental com que se inicia esta função cumprirá, eventualmente, a função de selecção daqueles que menos se adequem à docência neste contexto, muito embora não contemple um lado formativo ou de prática supervisionada.

São consideradas funções do docente universitário “a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes; c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento; d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias; e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário” (Decreto-Lei n.º 205/2009, Artigo 4.º) – a precedência conferida às actividades de investigação poderá ser sugerida pela ordem de redacção das alíneas supracitadas.

Pinto (2008: 113) salienta esta dualidade, quando afirma que “Da coexistência de actividades de investigação e de ensino, com sobrevalorização das primeiras, emerge uma nova tensão que condiciona a progressão na carreira docente. A atribuição de pesos diferentes às duas principais funções do professor de ensino superior (investigar e ensinar) implica que o prestígio profissional dos docentes decorra, quase exclusivamente, da actividade de investigação e de produção científica e que a dedicação à investigação determine o acesso à estabilidade

profissional, muitas vezes em detrimento da actividade docente”. Não negamos, evidentemente, as virtualidades deste modelo, que associa a construção de conhecimento ao seu ensino, e possibilita o envolvimento dos estudantes, eles mesmos, em processos de investigação desde os primeiros anos do seu percurso académico, muito embora reconheçamos que contribuiu para favorecer uma identidade profissional mais associada à investigação do que ao ensino.

O processo de Bolonha tem trazido ao debate e à prática no ensino superior questões como o foco no e-learning, a aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem, designadamente a aprendizagem a distância, a aprendizagem ativa, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada na solução de problemas entre outras que configuram um novo paradigma centrado no estudante, e a dimensão social do ensino superior, que, em Portugal, se debruça em particular sobre os adultos e os estudantes de baixo estatuto socioeconómico como públicos sub-representados (Eurydice, 2010).

No contexto de um conjunto de mudanças que têm atravessado o ensino superior, designadamente em resposta à massificação dos públicos que a ele acedem, a par da necessidade de viabilização económica destas instituições, as competências pedagógicas dos docentes universitários têm assumido uma relevância crescente, a qual é ainda acentuada pela autonomia científica e pedagógica dos docentes do ensino superior (Idem), que os leva a tomar de forma relativamente independente um conjunto alargado de decisões não apenas pedagógicas, como também curriculares.

É assim que defendemos que a docência no ensino superior requer tanto – ou mais – que a docência a outros níveis de ensino, o domínio de um conjunto de competências profissionais associadas a um saber pedagógico. Este enfoque no ensino e a tensão já referida entre ensino e investigação, poderão levantar constrangimentos a nível da gestão do tempo por parte destes profissionais. Bazzo (2008) numa investigação realizada no Brasil, encontrou evidências da valorização da investigação, e de um sentimento de *publish or perish*, que levaram em alguns casos a dificuldades e dúvidas no que concerne à gestão do tempo entre estas atividades.

A docência no ensino superior em modalidade de e-learning - o caso da Universidade Aberta

A atividade docente no contexto do ensino a distância tem sido caracterizada, na sequência de modelos industriais que a pautaram, pela difusão de responsabilidades entre “o autor dos conteúdos científicos, o tecnólogo educativo, os *designers* e o tutor, que no final de toda esta cadeia, interage com o estudante” (Morgado, 2003: 77). Uma das críticas à docência a distância, radicada nesta mesma visão, relaciona-se com a ideia de que a interação entre professor e aluno é mínima, sendo o material que verdadeiramente ensina e a presença de um tutor relativamente

redundante. O ensino a distância online permite mitigar essa crítica, na medida em que a mediação tecnológica possibilita um conjunto de interações sociais.

Garrison, Anderson e Archer (2000, in Anderson, 2004) propuseram um modelo de aprendizagem online, designado como modelo de comunidade de aprendizagem, que se suporta em 3 pilares – a presença de conteúdo, a presença social e a presença de ensino. Relativamente à presença de ensino, existem três papéis fundamentais que devem ser desempenhados por um professor eficaz, nesta modalidade; são eles a) o *design* e organização da experiência de aprendizagem, b) a dinamização de atividades que promovem a interação entre os estudantes, estes e o professor e estes e o conteúdo; c) a moderação e intervenção direta e d) a avaliação e creditação da aprendizagem (Anderson, 2004). Entende-se assim que “a aprendizagem e o ensino num ambiente online, em muitos aspetos, sejam semelhantes ao ensino e à aprendizagem em outros contextos formais (...) No entanto, o efeito de um meio online dá origem a um ambiente único de ensino e aprendizagem. O aspeto mais saliente deste contexto é a capacidade de mudar o tempo e o espaço da interação educacional”⁵⁴ (Idem, 273).

No ensino a distância um dos papéis mais relevantes que o professor é chamado a desempenhar é o de “ajudar os estudantes a desenvolver-se enquanto aprendentes capazes de gerir o seu processo de aprendizagem” (Pereira, 2006: 50), no entanto, tem ainda funções de motivação, clarificação, definição do percurso de aprendizagem, instrução, treino, apoio, *feedback*, moderação e facilitação das interações, entre outras. O apoio ao estudante passa não apenas por um apoio cognitivo, mas também por um apoio numa vertente mais organizacional, que se relaciona com o aconselhamento e a gestão do tempo por parte do estudante, que é um dos aspetos críticos para o seu sucesso (Idem). Deste modo, “as competências necessárias ao professor alteram-se: em vez de se basearem na capacidade de organizar matérias e conteúdos, como na sala de aula tradicional, baseiam-se na capacidade de organizar o processo de aprendizagem de indivíduos ou grupos que terão que trabalhar autonomamente” (Petersen & Guldbrandt, 2006: 55). O professor/tutor online, tem ainda, nos modelos centrados na aprendizagem colaborativa, a responsabilidade de “facilitar a criação de uma comunidade de aprendentes, assumindo um papel activo na dinamização das discussões, na manutenção de um espaço de interação informal, tornando-se visível sem dominar as interações, incentivando a participação dos alunos de modo contínuo e fornecendo apoio em casos de dificuldade ou confusão” (Pereira, Quintas-Mendes, Mota, Morgado e Lebres Aires, 2004: 202).

Para tal, os professores em contexto de e-learning necessitam de dominar um conjunto de competências, de entre as quais Petersen e Guldbrandt (2006) destacam: a) a capacidade de desenvolver um currículo adequado e organizar os processos de aprendizagem; b) competências relativas aos diferentes papéis de ensino (dar *feedback*, motivar, treinar); e c) competências

⁵⁴ Tradução da autora.

relativas à avaliação e à reflexão. Concretizam ainda, dentro do apoio prestado ao estudante, a necessidade de orientar o seu estudo, designadamente ajudando-o a estruturar um horário de estudo, negociar tempos de trabalho sem interrupções familiares, e estabelecer prazos para diferentes tarefas, a par da necessidade acompanhar o progresso do estudante e contactar-lo em casos de inatividade mais prolongada.

Os vários contributos mobilizados sublinham a relevância do papel do professor na modalidade de e-learning, bem como a sua complexidade. De igual modo, quando Pereira (2006) ou Petersen e Guldbrandt (2006) alertam para o papel fulcral que a gestão do tempo representa para o estudante em e-learning, podem talvez sugerir a necessidade de igual gestão da parte do docente online.

De forma plenamente integrada neste contexto traçado, o ensino a distância em modalidade e-learning tem vindo a ganhar expressão no panorama Português, onde se destaca a Universidade Aberta. Esta tem como público-alvo claramente demarcado os cidadãos falantes de língua portuguesa maiores de 23 anos e/ou trabalhadores. A especificidade da modalidade de ensino e do público alvo determinaram a elaboração de um modelo pedagógico virtual (Pereira, Quintas-Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007) informado por quatro eixos fundamentais: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o primado da inclusão digital (Despacho n.º 8119/2010, p. 25170).

Estas características, de entre as quais destacamos a flexibilidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, na sequência do que referia Anderson (2004) sobre a alteração do espaço e do tempo do processo de ensino e aprendizagem, têm impactos ao nível do espaço e tempo em que se desenvolve o trabalho docente, e consequentemente ao nível da gestão do tempo levada a cabo pelos professores.

Marco Silva, numa comunicação realizada no mais recente Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía (Setembro de 2011) referiu-se a um efeito de prolongamento do tempo letivo que acontecia em virtude desta flexibilidade de tempo e espaço. A nossa experiência, enquanto docentes do ensino superior em modalidade de e-learning reflete essa realidade – sente-se uma relativa difusão das fronteiras do tempo profissional e pessoal, e do espaço profissional e pessoal. O trabalho docente – acessível onde quer que haja uma ligação à internet – acompanha-nos facilmente pelos serões, fins de semana e até férias, não existindo demarcações tão claras de tempo quanto no ensino presencial. Os próprios estudantes continuam na sala de aula virtual, muitas vezes com intensidade superior, durante os fins de semana. Só com algum esforço ativo se torna possível demarcar mais claramente esses tempos – aspeto para o qual a redação e planificação cuidadosas do Contrato de Aprendizagem e do Plano de Unidade Curricular, dois instrumentos que informam o trabalho docente no Modelo Pedagógico Virtual

desta Universidade (Pereira, *et al*, 2007) respetivamente, no 2.º e no 1.º ciclos de estudos são contributos determinantes.

A questão da gestão do tempo docente em e-learning, e os seus corolários que se relacionam com a valorização do investimento do tempo docente no ensino online, bem como do cálculo do serviço docente, têm sido questões debatidas, mas ainda deixadas em aberto. Referimo-nos, a este nível, a alguns dos debates ocorridos no 1.º Encontro de Instituições e Unidades de e-learning no Ensino Superior (El@IES) que decorreu em Dezembro de 2011.

Trata-se, assim, de uma questão com implicações relevantes, quer ao nível da gestão das instituições de ensino superior, quer ao nível da promoção, em contextos em que o e-learning é um complemento do ensino presencial, do recurso a esta modalidade, na medida em que dificilmente será expectável um maior investimento por parte dos docentes na adoção deste tipo de trabalho enquanto este não for contabilizado e valorizado.

Ainda que não pretendamos de forma alguma encerrar esta questão, pretendemos recolher alguns dados empíricos que pudessem dar subsídios para sustentar a continuidade deste debate.

Metodologia:

Dada a importância que a gestão do tempo no ensino a distância e modalidade de e-learning, e a tensão entre os diversos papéis que compõem a docência universitária, delineámos os seguintes objetivos para o nosso trabalho de investigação:

- a) Identificar, de entre os vários papéis que integram a docência no ensino superior, e em particular, no ensino superior em e-learning, quais aqueles em que os professores da Universidade Aberta investem maior parte do seu tempo.
- b) Conhecer as perspetivas de professores de ensino superior em modalidade de e-learning sobre a gestão do tempo no exercício desta profissão, designadamente quanto às vantagens e limitações que a flexibilidade temporal que lhe está inerente comporta.

Com vista à sua prossecução, levámos a cabo um estudo exploratório, com base numa metodologia mista (Serapioni, 2000; Seabra, Mota & Castro, 2009). Recorremos, como técnica de recolha de dados ao inquérito por questionário (Almeida & Freire, 2000; Poeschl, 2006).

Para tal, delineámos um questionário que integra questões de caracterização da amostra, questões fechadas (de escolha múltipla, escala de likert e ordenação) e abertas (elaboração de texto breve ou mais desenvolvido), que divulgámos entre os docentes dos Departamentos de Educação e Ensino a Distância e de Humanidades da Universidade Aberta, por via eletrónica.

As questões de caracterização referem-se ao departamento de pertença, ao desempenho de cargos de direção e gestão, e à experiência apenas sob a vigência do Modelo Pedagógico Virtual (Pereira, et al, 2007) ou anterior à mesma.

Quanto às questões relacionadas com a organização do tempo, pediu-se a identificação da função em que o inquirido despende mais tempo, tendo como possibilidades a docência, a investigação, a extensão universitária e outras. Inquirimos sobre o número de horas diárias médias dedicadas ao exercício da docência, e a 3 inquirimos sobre aquelas que são dedicadas à investigação. Noutra questão deu-se ao inquirido a possibilidade de ordenar o tempo nelas despendido as seguintes tarefas: a) Docência – planificação e preparação de unidades curriculares; b) Docência – acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes; c) Docência – avaliação; d) Orientação de dissertações e teses; e) Investigação; f) Extensão universitária; g) Coordenação e direção de órgãos (se aplicável) e h) Outras. Quais? As tarefas foram escolhidas atendendo ao atual estatuto da carreira docente universitária, bem como à caracterização das tarefas do docente online eficaz (Anderson, 2004).

Pediu-se ainda ao inquirido que identificasse o número médio de unidades curriculares que leciona por semestre. Outra questão coloca a opção dentre os 5 pontos de uma escala likert que vai de 1 – muito desafiadora, a 5 – muito simples, qual aquela que melhor descreve a organização do tempo enquanto docente do ensino superior em e-learning.

Inquiriu-se sobre a existência de épocas mais pesadas em termos de trabalho, e em caso afirmativo, quais. Por fim, as questões de resposta aberta, pedem ao inquirido que se posicione sobre as vantagens e as limitações que a flexibilidade deste modelo lhes colocam à gestão do seu tempo de trabalho, pessoal e familiar.

O inquérito foi submetido a aprovação por parte da diretora de departamento. Foi garantido o anonimato aos participantes, e houve cuidado em evitar questões que possibilitassem uma identificação secundária (Lima, 2006; AERA, 2011).

Os dados quantitativos resultantes da aplicação do inquérito por questionário foram sujeitos a uma análise estatística (Moreira, 2006), e os resultados qualitativos foram sujeitos a análise de conteúdo (Esteves, 2006).

Resultados:

Obtivemos 12 respostas, das quais 6 correspondem a docentes do Departamento de Humanidades (DH) e 6 a docentes do Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED). Quanto à experiência, 7 respondentes iniciaram funções na Universidade antes da introdução do Modelo Pedagógico Virtual (Pereira et al, 2007), ao passo que 5 respondentes iniciaram funções

já depois da aplicação desse modelo. Igual número de respondentes (n=6) indicaram assumir responsabilidades de coordenação ou direção e não assumir cargos dessa natureza.

Dos 12 inquiridos, apenas 1 considerou ser a coordenação/direção de órgãos a tarefa a que dedicava mais tempo. Os restantes, incluindo 5 respondentes que ocupam cargos de coordenação ou direção, responderam ser a docência a atividade em que despendem maior parte do seu tempo. Nenhum respondente indicou ser a investigação a atividade que lhes ocupa mais tempo (Gráfico 1).

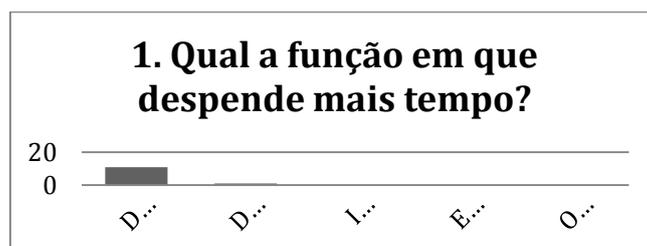


Gráfico 1: Função em que os respondentes despendem mais tempo.

Relativamente ao número de horas médias por dia despendidas em funções docentes, 5 respondentes indicaram dedicar-lhes «mais de 3 mas menos de 5 horas»; 3 respondentes «3 horas ou menos»; 3 respondentes «de 6 a 8 horas»; e um respondente «8 horas ou mais» (Gráfico 2).

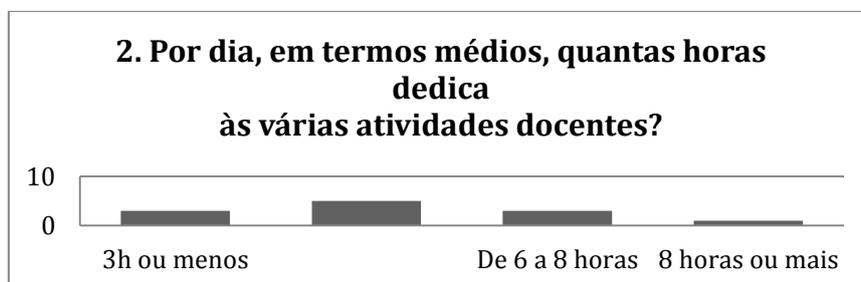


Gráfico 2: Número de horas diárias dedicadas em média à docência.

Já quanto ao número de horas por dia despendidas em média em atividades de investigação, a grande maioria dos professores refere dedicar até 3 horas diárias a essa função (Gráfico 3).

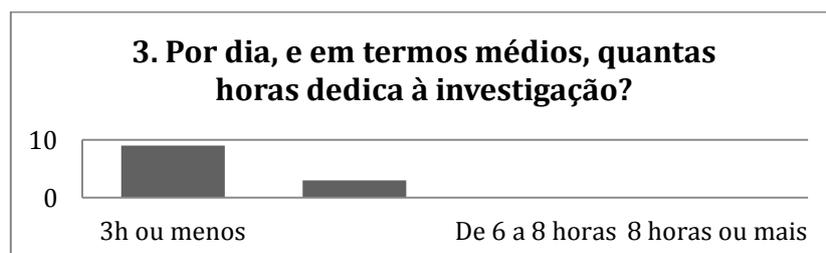


Gráfico 3: Número de horas diárias dedicadas em média à investigação

Foi solicitado aos professores que ordenassem 8 funções, da mais consumidora de tempo, àquela em que menos tempo gastavam (1 corresponde ao tempo máximo e 8 ao mínimo) (quadro 1):

Quadro 1 – Ordenação das funções

Funções	\bar{x}	Valor mínimo	Valor máximo	Respostas válidas
b) Docência: acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes	1,75	1	6	12
c) Docência: avaliação	2,42	1	5	12
a) Docência: Planificação e preparação de unidades curriculares	2,7	1	4	10
g) Coordenação ou direção de órgãos	3,5	1	5	6
d) Orientação	3,9	1	6	11
e) Investigação	4,25	2	6	11
f) Extensão universitária	6,14	5	7	7
h) Outras	7			

No que diz respeito ao número de unidades curriculares lecionadas por semestre, em média, 7 respondentes indicaram lecionar 3 unidades curriculares, e 4 professores referiram lecionar 4 unidades curriculares (um inquirido não respondeu).

Quando questionados sobre o grau de desafio que a organização do seu tempo enquanto docentes do ensino superior em modalidade de e-learning lhes colocava, 7 respondentes optaram pelo ponto da escala que indicava maior grau de desafio (1); 4 pelo ponto 2, e apenas um pelo ponto 3. Nenhum respondente optou pelos pontos na escala que indicavam maior facilidade na gestão do tempo (\bar{x} = 1,5; mín = 1 e máx = 3; 12 respostas válidas).

Todos os professores que responderam ao inquérito consideraram haver épocas mais pesadas em termos de trabalho, que identificaram como sendo os períodos de avaliação, seja esta final (exames, trabalhos finais) ou durante o período letivo (correção de e-fólios e trabalhos intermédios) – aspeto referido de alguma forma por 11 dos 12 respondentes; as épocas de início

e fim de semestre, que correspondem à preparação de unidades curriculares e instrumentos de avaliação – aspeto referido por 7 respondentes, e o período de acompanhamento dos fóruns (1 respondente).

Relativamente às vantagens proporcionadas pela flexibilidade do ensino em modalidade de e-learning para a gestão do tempo profissional e pessoal, foram obtidas 10 respostas. Destas, contam-se por um lado as que realçam apenas os aspetos positivos desta flexibilidade, por exemplo: *“Todas as vantagens, o facto de podermos estar a trabalhar onde e quando quisermos”* (R4, DEED, Sem Cargos de direção); ou *“Tal flexibilidade é, evidentemente, muito vantajosa; permite-me organizar o meu tempo de acordo com as minhas prioridades. Frequentemente trabalho de manhã e ao fim da tarde/noite; de modo que disponho de algum tempo durante a tarde para dedicar à família (acompanhar as filhas, ir buscá-las à escola, etc.)”* (R8, DH, Com cargos de coordenação), mas por outro lado, existem algumas respostas que comportam alguma ambiguidade quanto a essas vantagens. Por exemplo, o respondente 5 (DEED, com cargos de coordenação) indicou simultaneamente como vantagem e como desafio a mesma resposta: *“Agenda variada sem rotina rígida.”*; outro professor (R10, DH, Sem cargos) responde *“Tem vantagens por permitir um maior apoio em situações de apoio a familiares idosos que requerem cuidados especiais e por tal apoio poder ser feito a várias horas do dia e fora de Lisboa. Tem desvantagens porque, o trabalho se prolonga frequentemente pela noite dentro e, como é demasiado absorvente, não permite uma gestão efectiva do tempo... As correcções e comentários aos trabalhos demoram muito mais do que o que previ inicialmente, conduzindo muitas vezes a situações de impaciência e stress... com consequências desagradáveis na vida familiar...”*; ou ainda outro (R11, DEED, Sem cargos) *“A realização das tarefas sem existência de um horário rígido, permitindo ajustá-las em certa medida à vida pessoal e familiar, ainda que sejam sempre tantas que geralmente é a vida pessoal e familiar que se adapta à profissional”*. As respostas ambíguas apontam assim, de forma geral, para as vantagens da flexibilidade serem mitigadas pela elevada exigência temporal das tarefas desempenhadas.

*Por fim, em resposta aos desafios e limitações proporcionados pela flexibilidade do ensino online, foram apontados o isolamento no desempenho da tarefa (R4, DEED, Sem cargos); a indefinição de fronteiras entre espaços [de trabalho e pessoal] (R7, DEED, Sem cargos) e tempos, com a tendência para transportar o trabalho para tempos supostamente dedicados à família e a atividades pessoais fazendo com que *“...dificilmente se faça um corte entre o tempo destinado a estas atividades e o tempo relativo a atividades pessoais e familiares. Ou seja, mesmo em momentos supostamente destinados a outras atividades há a tendência para não desligar das profissionais, designadamente da docência.”* (R11, DEED, Sem cargos); a dificuldade em cumprir prazos e em ser *“organizado, disciplinado e metódico”* para conseguir cumprir todas*

as funções (R8, DH, Com cargos); “a quantidade de tempo online” (R9, DH, com cargos corroborado por R13, DH, sem cargos, que acrescenta as consequências negativas em termos de visão); a pressão causada pela comunicação constante e a necessidade de aprender a dominar novas ferramentas informáticas, para além da conciliação entre várias tarefas (R12). O respondente 6 (DEED, com cargos) refere-se também, à exigência por parte dos estudantes de respostas constantes e a dificuldade de definir limites claros entre a vida pessoal e profissional, indicando ainda a dificuldade em encontrar tempo para a investigação: “O principal desafio é o de criar uma disciplina de trabalho e de horário que seja clara para os estudantes - ex. tem havido 'reclamações' porque o docente não responde de imediato ou ao fim de semana. O facto de se trabalhar sobretudo em casa e sem horário definido também dificulta a criação desta disciplina e a definição dos limites entre o trabalho e as restantes dimensões da vida. Destaco ainda a exigência associada a este regime de ensino que, associada à carga letiva (pesada, na minha perspetiva), dificultam a realização de outras tarefas complementares e essenciais à qualidade da docência - concretamente, a investigação e publicação.”

O professor R10 (DH, sem cargos) apresenta uma resposta em que reflete tanto aspetos positivos quanto negativos e que pela sua complexidade optamos por transcrever na íntegra: “A docência beneficia da distância pois esta permite criar um espaço de reflexão e aprendizagem mais tranquilo e seguro dentro do qual é possível ir mais longe tanto na capacidade de apresentar respostas mais pormenorizadas, exactas e contextualizadas do que no ensino presencial. Desde que não sejamos 'apanhados' nas garras da ansiedade, é possível construir um conhecimento bastante sólido, interagir positivamente com os estudantes, sociabilizando-nos com eles e criando um excelente ambiente de trabalho, sem sobreposições ou 'conversas cruzadas'. Há também vantagens na conciliação entre trabalho e vida pessoal uma vez que os horários podem ser muito flexibilizados. No entanto, não é fácil fazer uma boa gestão temporal sempre que há muitas questões a responder ao mesmo tempo, em fóruns diferentes, de UCs diferentes.”

Discussão:

A caracterização da nossa amostra revela-nos que esta, embora de reduzidas dimensões, está equilibrada no que se refere aos departamentos de pertença dos inquiridos, o desempenho ou não de cargos de gestão/direção por parte dos mesmos, e a experiência apenas no Modelo Pedagógico Virtual ou anterior ao mesmo, o que contribui para que esta espelhe mais adequadamente as opiniões de diferentes setores.

Procurando responder ao objetivo a), «Identificar, de entre os vários papéis que integram a docência no ensino superior, e em particular, no ensino superior em e-learning, quais aqueles

em que os professores da Universidade Aberta investem maior parte do seu tempo”, os resultados obtidos são inequívocos quanto à preponderância da docência, na medida em que 11 dos 12 respondentes indicaram ser esta a atividade em que despendem mais tempo, mas também a análise mais detalhada das tarefas desempenhadas possibilitada pela ordenação dessas tarefas, em resposta à pergunta 4, revela serem as 3 tarefas relacionadas com a docência – o acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes, a avaliação, e a planificação e preparação de unidades curriculares, por esta ordem – as que mais ocupam, em média, os professores inquiridos. Este relevo do ensino, e em particular do acompanhamento aos estudantes corrobora na prática do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira, et al, 2007) a relevância dos papéis apontados por Anderson (2004) para o professor eficaz, especialmente a dinamização de atividades e a intervenção e moderação diretas do professor, que subsumimos sob o acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes. O número de horas dedicado à docência é também elevado, como seria expectável, dadas as respostas anteriores e a média de 3 a 4 unidades curriculares por semestre lecionadas pelos inquiridos, com 8 dos respondentes a referir dedicar mais de 3 horas diárias a esta função, dos quais, 4 lhe dedicam mais de 6 horas diárias. O grande relevo da função do professor online (Pereira et al, 2004; Pereira, 2006; Petersen & Guldbrandt, 2006) parece refletir-se nos resultados encontrados.

Correlativamente à relevância da docência, a investigação surge representada como uma fatia menos relevante do tempo de trabalho dos docentes. De facto, apenas 3 professores referem dedicar uma média de 3 horas diárias ou mais ao seu exercício, e nenhum refere dedicar-lhe mais de 6 horas. A grande maioria, referem dedicar-lhes menos de 3 horas diárias – o intervalo de tempo mais baixo disponível. Um estudo subsequente poderá afinar mais estes intervalos, para aferir se o tempo despendido com a investigação por estes professores se aproxima mais de um ou outro extremos do intervalo considerado. No que concerne à posição que foi atribuída à investigação, quando os professores ordenaram as funções a que dedicavam mais tempo, esta surgiu em 6.º lugar, atrás das já referidas 3 funções docentes consideradas, mas também da coordenação de órgãos e da orientação de dissertações e teses. Apenas as atividades de extensão universitária lhe ficaram atrás. Nenhum dos inquiridos colocou esta atividade em primeiro lugar. Dado o relevo consagrado pela lei das atividades de investigação para a profissão docente universitária (Decreto-Lei n.º 205/2009), é muito provável que estes resultados se reflitam em tensões entre o investimento na docência, e o investimento na investigação, mais a mais quando é a segunda que mais determina o prestígio profissional e o acesso à estabilidade na carreira (Pinto, 2008), e a breve trecho, poderá vir a ser agudizado, se vier a ser implementado na Universidade Aberta, como já está a sê-lo em muitas instituições de ensino superior nacionais, um regime de avaliação docente que espelhe essa discrepância de valorização. Um dos

inquiridos (R6, DEED, Com cargos), aliás, refere-se já à dificuldade que a pesada carga letiva acarreta com vista à realização de atividades de investigação e à publicação, aludindo talvez, indiretamente, à pressão crescente para publicar (Bazzo, 2008).

Já no que concerne à resposta ao segundo objetivo «Conhecer as perspetivas de professores de ensino superior em modalidade de e-learning sobre a gestão do tempo no exercício desta profissão, designadamente quanto às vantagens e limitações que a flexibilidade temporal que lhe está inerente comporta», os dados salientam a importância de desenvolver e aprofundar o estudo destas perspetivas e da gestão do tempo na docência no ensino superior em e-learning. Desde logo, apenas um dos inquiridos se colocou no ponto médio da escala likert quanto ao grau de desafio que essa gestão de tempo lhe exigia, posicionando-se os restantes 11 entre os pontos 1 e 2, com média de 1,5, o que salienta o elevado grau de desafio que essa gestão significa para os respondentes. As épocas mais pesadas de trabalho situam-se muito dispersas – não apenas no final e início dos semestres, mas em todos os momentos de avaliação, que na licenciatura ocorrem pelo menos duas vezes por unidade curricular (logo, seis vezes, por exemplo, no caso dos docentes que tenham três unidades curriculares de licenciatura em simultâneo) no decurso das atividades letivas e da necessidade de acompanhar as mesmas, e nos segundo e terceiro ciclos de estudos são praticamente constantes. Tal abundância de «épocas pesadas» leva inclusivamente R13 (DH, Sem cargos) a considerar a “*Quase impossibilidade de marcar férias no verão por causa da correcção dos exames*”.

Os respondentes apontam vantagens pedagógicas mas também de gestão de tempo decorrentes da flexibilidade – a possibilidade de gerir o tempo de forma mais livre, alguma flexibilidade que poderá facilitar o acompanhamento de familiares, sobretudo. Por outro lado, indicam também muitos desafios – a disciplina necessária a organizar-se «sem horários», a fronteira pouco clara entre tempos e espaços de trabalho e pessoais, a carga letiva pesada, que leva o tempo de trabalho a expandir-se pelas noites, fins de semana e até férias, levando alguns inquiridos a referir consequências negativas para as relações familiares, a pressão – da parte dos estudantes – para uma resposta rápida e constante. Esta ambivalência face à flexibilidade e os desafios que ela representa para a organização do tempo por parte dos respondentes levam-nos a propor a necessidade de ir mais longe, investigando mais concretamente as estratégias levadas a cabo pelos professores, com vista à eventual divulgação de boas práticas a esse nível.

Conclusões:

Os nossos resultados salientam a relevância do tempo dedicado a funções docentes, em especial do acompanhamento prestado aos estudantes, na prática do ensino em modalidade de e-learning na Universidade Aberta, a par de uma correlativa limitação do tempo para a investigação por

parte destes profissionais. As implicações dessas circunstâncias, tendo em conta a valorização de que a investigação se reveste, não apenas como elemento fundamental para a qualidade das práticas docentes sobretudo após a implementação do Processo de Bolonha, mas também como pedra angular da profissionalidade docente universitária e para a progressão na carreira, são múltiplas, e carecem de maior investigação.

Por outro lado, a gestão do tempo docente em regime de e-learning, designadamente dada a flexibilidade (de tempo e de espaço) que é um dos primados do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira, et al, 2007) é sentida pelos respondentes como muito desafiante. São-lhe atribuídas vantagens, mas também muitos desafios e limitações no que concerne à gestão do tempo profissional, pessoal e familiar. Perante estes resultados, urge conhecer mais profundamente os contornos desta organização, bem como as estratégias concretas empregues para a sua implementação, a par das consequências pessoais e profissionais dos desafios que acarreta.

Bibliografia:

- Almeida, Leandro, & Freire, Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156.
- Anderson, Terry. (2004). Teaching in an online learning context. In. Terry Anderson & Fathi Elloumi (Eds.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.
- Bazzo, Vera. (2008). Profissionalidade docente no ensino superior: mestres ou cientistas. In. *Atas do ANPED Sul – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (pp. 1-17).
- Esteves, Manuela. (2006). Análise de Conteúdo (pp. 105-126). In. Jorge Á. Lima & José A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), 187-192. Retirado a 12 de setembro de 2009 de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>.
- Lima, Jorge Á. (2006). Ética na Investigação (pp. 127-159). In. Jorge Á. Lima & José A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, João M. (2006). *Investigação Quantitativa: Fundamentos e práticas* (pp. 41-84). In. Jorge Á. Lima & José A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, Lina. (2003). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Revista Discursos, Série perspectivas em educação*. 77-89. Retirado a 2 de abril de 2012 de: <http://hdl.handle.net/10400.2/150>.
- Pereira, Alda. (2006). Capítulo 4 – Aspectos Pedagógicos no Ensino a Distância. In. *Iniciação ao Ensino a Distância* (pp. 41-54). Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs. Retirado a 1 de abril de 2012 de: <http://hdl.handle.net/10400.2/457>.
- Pereira, Alda; Quintas Mendes, António; Mota, José C., Morgado, Lina; & Lebres Aires, Luísa (2004). Guia do Professor Tutor Online. *Revista Discursos, Série perspectivas em educação*, 2, 200-207.
- Pereira, Alda; Quintas-Mendes, António; Morgado, Lina; Amante, Lúcia & Bidarra, José. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta – Para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Petersen, Pia M. & Guldbrandt, Lone. (2006). Capítulo 5 – Ensino: Aspectos didáticos no ensino a distância. In. *Iniciação ao Ensino a Distância* (pp. 55-66). Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs, Retirado a 1 de abril de 2012 de: <http://hdl.handle.net/10400.2/458>.
- Poeschl, Gabrielle. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, Maria C. (2007). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Rosado Pinto, Patrícia (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 111-124. Retirado a 30 de março de 2012 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Seabra, Filipa, Mota, Graça, & Castro, Isabel. (2009). Metodologia (pp. 57-72). In. Graça Mota (Org.). *Crescer nas Bandas Filarmónicas*. Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses. Porto: Afrontamento.
- Serapioni, Mauro. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas.

Fontes Legais:

Decreto-lei n.º 205/2009 de 31 de Agosto – Alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária.

Despacho n.º 8119/2010, de 10 de maio – Projecto Educativo, Científico e Cultural da Universidade Aberta.

8.7.5.

Título:

Creación de materiales audiovisuales como experiencia en la enseñanza superior

Autor/a (es/as):

Díaz, Maria José Sosa [Universidade de Extremadura – Espanha]

Resumo:

Actualmente son indudables las extraordinarias potencialidades de la imagen para expresar y comunicar ideas. Y es por tal motivo que se ha transformado en unos de los más importantes vehículos para la transmisión de información, conocimiento, y valores culturales. Aspectos todos ellos que se ven acrecentados si dotamos a las imágenes de movimiento, expresividad y dinamismo, llegando a su máximo exponente al combinarlo con sonido. (Del Moral, 2009). Pero los medios audiovisuales no son sólo una forma de recibir información, sino que estos recursos, como señala Aguaded y Salanova, (1998) nos *“ofrecen una nueva forma de creación y de expresión, un nuevo instrumento para detectar, descubrir y entender la realidad a través de un canal de información, donde los alumnos se convierten en protagonistas”*. Así pues, podemos utilizar los medios audiovisuales como estrategia educativa en la que el responsable de creación de la elaboración de material audiovisual sea el alumno, convirtiéndose así, como señala Aguaded y Salanova (1998), *“en un elemento dinamizador de las actividades formativas, un medio de autorresponsabilización y de protagonismo discente, una técnica de cooperativismo y trabajo en grupo, un recurso para la reflexión personal y la investigación”*. En el presente trabajo se describe una práctica educativa llevada a cabo con estudiantes universitarios con el objetivo de aprender un concepto social mediante la creación de un audiovisual basado en imágenes simples y con una duración de un minuto, llamados *“micropíldoras audiovisuales”* y que tienen un gran potencial comunicativo y pedagógico. Hemos podido comprobar que la elaboración de micropíldoras por parte de los estudiantes permite: fomentar la transmisión libre de conocimiento al colgar los videos en la red, promover la cooperación al trabajar en equipo para la realización de la micropíldora, y el aprendizaje significativo de los contenidos tratados debido al proceso llevado a cabo en el tratamiento de los conceptos manejados.

Palavras-chave:

Medios audiovisuales, aprendizaje significativo, practica del educador.

Introducción

La figura del educador social en la actualidad debe estar abierta a nuevos contextos profesionales donde debe de mostrar especial dominio de los procedimientos formativos apoyado por las tecnologías y a la vez ser un analista de sus contenidos (Fombona, 2008). Entendiendo tecnologías no sólo los equipos informáticos, sino también a los medios audiovisuales como la televisión, los videojuegos, el cine entre otros, y que son la verdadera tecnología revolucionaria que influye y modifica la cultura actual al antojo de los creadores de tales medios audiovisuales. Efectos que se amplían con la aparición de Internet y la posibilidad de crear, compartir y difundir todo tipo de contenidos, incluidos los audiovisuales, por cualquier usuario, incluso de aquellos que no tengan muchos conocimientos sobre cómo crear un material de este tipo. Por tanto, consideramos que Internet es la herramienta de comunicación más potente jamás conocida, que permite a la vez la transmisión y elaboración de contenidos, aspecto que determina nuestra experiencia didáctica.

Además, Internet favorece la aparición de innumerables instrumentos de comunicación dentro de la red, como las distintas herramientas de la web 2.0 y redes sociales, entre otras y que el educador social debe conocer, y usar en su labor como profesional para conseguir una intervención más eficaz. Una de estas nuevas herramientas son las llamadas “micropíldoras audiovisuales” fruto de la evolución de los materiales multimedia, que permite transmitir contenidos a través de videos audiovisuales de corta duración basados básicamente en imágenes y texto.

1.1 Los Materiales Audiovisuales en la Educación

Como ya hemos señalado, actualmente son indudables las extraordinarias potencialidades de la imagen para expresar y comunicar ideas. Y es por tal motivo que se ha transformado en unos de los más importantes vehículos para la transmisión de información, conocimiento, y valores culturales. Aspectos todos ellos que se ven acrecentados si dotamos a las imágenes de movimiento, expresividad y dinamismo, llegando a su máximo exponente al combinarlo con sonido. (Del Moral, 2009).

Así pues, desde la aparición los medios audiovisuales han constituido un fenómeno de gran envergadura social por la repercusión que supone en la sociedad tanto a nivel económico, social, político, y cultural (Del Moral, 2009). Constituyéndose una sociedad en la que el cine, la televisión, la radio e Internet son elementos cotidianos y consustanciales a las formas de comunicación contemporáneas (Area, 2004). Pero a pesar, de la influencia de los medios audiovisuales en la sociedad de la información actual, su presencia aún es escasa en el campo de

la formación aun conociendo las fórmulas de explotación didáctica en los diversos contextos educativos. (Del Moral, 2009)

En todos aquellos recursos tecnológicos que posibilitan la transmisión de información y de comunicación, con la combinación del texto, la música, la imagen, la voz, y la animación, encontramos unas herramientas de indudable valor que nos permiten desarrollar habilidades y destrezas y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son recursos que mejoran tanto el proceso educativo como la motivación del alumno hacia los contenidos (Cabezas, 2007).

Pero los medios audiovisuales no son sólo una forma de recibir información, sino que estos recursos, como señala Aguaded y Salanova, (1998) nos *“ofrecen una nueva forma de creación y de expresión, un nuevo instrumento para detectar, descubrir y entender la realidad a través de un canal de información, donde los alumnos se convierten en protagonistas”*. Así pues, podemos utilizar los medios audiovisuales como estrategia educativa en la que el responsable de creación de la elaboración de material audiovisual sea el alumno, convirtiéndose así, como señala Aguaded y Salanova (1998), *“en un elemento dinamizador de las actividades formativas, un medio de autorresponsabilización y de protagonismo discente, una técnica de cooperativismo y trabajo en grupo, un recurso para la reflexión personal y la investigación”*. Además, este tipo de actividad permite al alumno: conocer el proceso de producción de vídeos a través de la planificación, guionización literaria y técnica, realización y grabación, montaje, visión y revisión crítica de las fases (Aguaded y Salanova: 1998); analizar, sintetizar y transformar datos, información e ideas; y adquirir la importancia de la transmisión y difusión del conocimiento de forma libre a otras personas (Moirand y Beacco: 1995).

Para la difusión del conocimiento la herramienta más potente actualmente es Internet. A través de ella se permite realizar un modelo de comunicación no sólo unidireccional sino también bidireccional, en él la ciudadanía es protagonista de su propia construcción de contenidos y en generar conocimiento. Así pues, los materiales multimedia creados por el alumnado encuentran en internet el máximo exponente para la difusión de su creación lo que provoca en el alumno un esfuerzo y motivación para el aprendizaje y la realización de la actividad, además de un orgullo por ver su producto creado y visible a todo el mundo.

Podemos hablar de diferentes tipologías de medios audiovisuales, desde el diaporama, pasando por la radio, el cine o la televisión, llegando a nuevos medios audiovisuales de expresión y comunicación como *LipDub*, o Micropíldoras, y que desde distintas organizaciones e instituciones ya se están empleando tanto para darle publicidad a sus productos como para la transmisión de contenidos.

Pero ¿cómo podemos definir estos nuevos medios audiovisuales? Cuando hablamos de Micropíldoras, tenemos que remitirnos al concepto acuñado en primer lugar por el proyecto

Micropedia.tv, una novedosa plataforma web para compartir y transmitir conocimientos audiovisuales a través de Internet. Esta plataforma es una forma de comunicación cooperativa basada en los principios del conocimiento libre (usa licencias *creative commons*) y establece el concepto de micropíldora como unidad que encierra un conocimiento en un minuto, utilizando para ello un lenguaje que se basa en tres elementos esenciales: rapidez, cercanía y concepto:

- Rapidez: como micro, 59 segundos, 1 minuto.
- Cercanía: lenguaje desenfadado, cercano, sencillo, ameno y directo.
- Conceptual: conocimiento que va a la definición misma de la esencia de la idea con pocos matices.

Así pues, podemos definir Micropíldora como recurso audiovisual con duración de no más de un minuto, que combina animación de imágenes simples y algún texto, con un lenguaje sencillo, y que tiene como objeto la transmisión y difusión del conocimiento a través de la explicación de un concepto, idea o información de manera sintética.

1.2 Cambio educativo y nuevas competencias

Actualmente la Sociedad de la Información, caracterizada principalmente por el uso y la onnipresencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), al igual que está transformando otros ámbitos, lo educativo está sufriendo cambios significativos en su planteamiento y ejecución. Aunque estas transformaciones en el ámbito educativo son lentas, puesto que históricamente las instituciones educativas han sido bastante tradicionales, cerradas, e inflexibles en sus modelos y paradigmas educativos, podemos observar como poco a poco las TIC están ayudando a hacer de los centros educativos instituciones mucho más abiertas, innovadoras y flexibles.

Con la aparición y el uso de las TIC, indica Brunner (2000, p. 17-22) que *“la palabra del docente y el texto escrito dejan de ser los únicos soportes de la comunicación educativa”*, el profesor ya no es el gran depositario de los conocimientos relevantes de la materia (Majó y Marquès, 2001) puesto que cualquier persona puede acceder a grandes cantidades de información de una forma rápida y relativamente fácil, como señala Adell (1997) *“un estudiante universitario, utilizando Internet, puede conseguir más información de la que su profesor tardará meses en disponer por los canales tradicionales”*. Este aspecto tiene principalmente dos efectos en la enseñanza, por un lado, como señala Majó y Marquès, (2001) *“el docente debe cambiar la metodología de los trabajos académicos convencionales para que estos no sean directamente copiados y pegados desde la red”*, y por otro lado, nace la necesidad que desde el ámbito académico se desarrollen habilidades y competencias para la búsqueda, selección y

gestión de la información. Finalmente estos aspectos conllevan el cambio de roles del profesorado y alumnado. El profesor deja de ser omnisapiente y mero transmisor del conocimiento para convertirse en un orientador, guía o consejero del aprendizaje y el alumno adopta un papel mucho más importante en su formación, deja de ser un mero receptor pasivo de informaciones y opiniones para llevar a cabo un aprendizaje mucho más activo (Adell, 1997) y con más autonomía que evoluciona de postulados mucho más constructivistas y que favorecen el aprendizaje significativo. Además, los docentes tienen a su servicio numerosas herramientas 2.0 para fomentar el trabajo colaborativo entre su alumnado, los cuales pueden elaborar trabajos conjuntos fuera del centro sin la necesidad de compartir el mismo tiempo y espacio (Majó y Marquès, 2001).

Así pues los estudiantes deben aprender múltiples habilidades y competencias fundamentales. Collis (2003) ofrece una lista de las nuevas habilidades y competencias requeridas y que deberían tenerse en cuenta en la formación continuada así como en la enseñanza universitaria.

- Capacidad de concentrarse en la consecución de los principales objetivos de aprendizaje.
- Trabajar en equipo y comprensión de las necesidades de los otros y cultivo de las relaciones positivas.
- Creatividad e imaginación en la búsqueda de soluciones alternativas
- Habilidades de comunicación tanto orales, escritas como verbales, además de capacidad de escuchar.
- Conciencia de sí mismo, y de los cambios para tener la capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias
- Recuperar, analizar y sintetizar datos de información.
- Capacidad de pensamiento y aplicación del conocimiento a tareas prácticas
- Habilidades de aprendizaje, y aprender a aprender
- Valores personales y visión personal de las cosas

Por tanto, podemos considerar que estamos en un momento histórico en el que la educación cuenta con una gran diversidad de medios para su utilización en los procesos educativos y que tanto profesores y los alumnos deben aprovechar para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más eficiente.

En el presente trabajo se describe una práctica educativa llevada a cabo con estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad de Extremadura. En ella, alumnos y

alumnas descubren la herramienta “micropíldoras audiovisuales” y su potencial comunicativo y pedagógico. En el proceso de la experiencia se formaron grupos, se eligió un contenido de temática social, que desarrollaron de manera breve y concisa en micropíldoras. Hemos podido comprobar que la elaboración de micropíldoras por parte de los estudiantes permite: fomentar la transmisión libre de conocimiento al colgar los videos en la red, promover la cooperación al trabajar en equipo para la realización de la micropíldora, y el aprendizaje significativo de los contenidos tratados debido al proceso llevado a cabo en el tratamiento de los conceptos manejados.

Desarrollo de la experiencia

El presente trabajo trata de explicar el desarrollo de una experiencia educativa llevada a cabo en la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Social del título de Educación Social. En ella se lleva a cabo la creación de micropíldoras por parte del alumnado con los objetivos:

- Aprender a construir material didáctico, a través del proceso de producción de vídeos a través de la planificación, guionización literaria y técnica, realización y grabación y el montaje.
- Aprender a analizar, sintetizar y transformar datos, información e ideas.
- Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo.
- Adquirir la importancia de la transmisión y difusión del conocimiento de forma libre a otras personas.
- Desarrollar la creatividad

Para el buen desarrollo de la práctica, y debido a que el grupo-clase era muy numeroso fue necesaria la división del grupo de clase en tres, por lo que el trabajo se realizó a través de seminarios de 20 estudiantes cada uno.

La experiencia se desarrolla en las siguientes fases:

1. Elección del tema y comienzo de la transmisión del proceso
2. Elaboración del Guión Gráfico y Story-board de la Micropíldora
3. Creación de Recursos y grabaciones de las escenas.
4. Edición y publicación de las Micropíldoras

A continuación pasamos a desarrollar cada una de estas fases describiendo detenidamente cada uno de los pasos seguidos para una adecuada comprensión de estos.

1. Elección del tema y comienzo de la transmisión del proceso. (SEMINARIO 1)

En el desarrollo de este primer seminario, la actividad principal es la creación de un blog diario de clase, que debe de ser mantenido durante todo el desarrollo de la asignatura. En el iremos transmitiendo el proceso que seguimos para la realización de la micropíldoras.

En primer lugar, se estableció que el trabajo debía realizarse en grupos de 4 o 5 personas y que era imprescindible la cooperación entre todos para el buen desarrollo de la experiencia.

Seguidamente, se procedió al reparto de concepto que será el nexo de unión de todos los seminarios y el cual más adelante debían definir a través de la elaboración de la Micropíldora. Los conceptos propuestos fueron los que se expresan a continuación:

SEMINARIO A	SEMINARIO B	SEMINARIO C
Migración	Desarrollo sostenible	Tolerancia
Exclusión social	Cambio Climático	Interculturalidad
Pobreza	Consumismo	Igualdad
Refugiados	Comercio Justo	Derechos Humanos
Racismo y xenofobia	Desarrollo humano	Solidaridad
Explotación infantil	Violencia de género	Participación ciudadana

Tabla 1: Conceptos a desarrollar en el seminario I

En tercer lugar, la primera consigna que se establecía era pensar el nombre de nuestro grupo, que debía tener relación con el concepto y que daría nombre al blog.

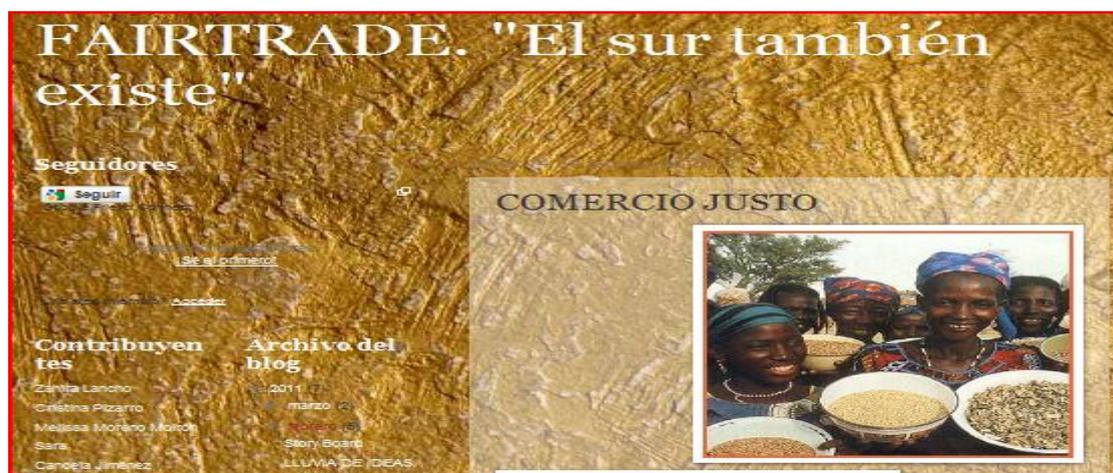


Ilustración 1: Ejemplo de Blog

Además, se estableció que para una valoración adecuada del blog creado por cada grupo era necesario el cumplimiento de algunos requisitos que a continuación pasamos a enumerar:

- En la descripción del blog, debemos señalar que es una práctica educativa desarrollada en la Asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Social, en la titulación de 3º de Educación Social en la Universidad de Extremadura.
- Las entradas deben realizarse de manera conjunta entre todos los componentes del grupo. Así pues, deben registrarse todos los componentes para poder realizar entradas en el Blog. Una vez registrados, las tareas de edición y modificación se realizará entre todos, al igual que las entradas y las actividades.
- Se realizarán entradas libres que expliquen el desarrollo del proceso.
- Contener todas las entradas obligatorias que se exponen a continuación en la siguiente tabla:

	CONTENIDO DE LA ENTRADA
1º Entrada:	Nombres y Apellidos del componentes del Grupo.
2º Entrada:	Se establecerá el concepto a desarrollar, acompañado de alguna imagen que la caracterice.
3º Entrada:	Se buscará en la red información sobre el concepto elegido y que nos permitan tener las ideas claras sobre en qué consiste el concepto y las características que tiene. Todas esas definiciones y características del concepto, así como las páginas utilizadas serán identificadas en esta entrada.
4º Entrada:	Basándose en el contenido encontrado en la red y publicado en la anterior entrada del blog, el grupo se realizará una lluvia de ideas sobre el concepto elegido, e intentará crear su propia definición del concepto, y aquellos datos que crean que son relevantes para explicarlos en la micropíldora.
5º Entrada:	Publicación del guión y Story-Board
6º Entrada:	Publicación de la URL del video de la micropíldora

Tabla 2: Contenido de entradas obligatorias al blog

2. Elaboración del Guión Gráfico y Story-board de la Micropíldora. (SEMINARIO 2)

Este seminario se abordó cómo hacer un guion y el Story-Board para el desarrollo de una micropíldora y la importancia que tiene este para ser posible para obtener el producto deseado.

¿Pero que es un guion y un Story-board? Por un lado, Wikipedia define un guion como un texto en que se expone, con los todos los detalles necesarios para su realización, el contenido de una película, historieta o de un programa de radio o televisión. Por otro lado, Wikipedia establece que el Story-board es un conjunto de ilustraciones mostradas en secuencia con el objetivo de servir de guía para entender una historia, previsualizar una animación o seguir la estructura de una película antes de realizarse o filmarse, y se utiliza como planificación previa a la filmación de escenas y secuencias

La elaboración del guión y del Story-board se realizó a través de un programa de presentaciones, preferiblemente Open Office Write. Pues este programa permitía exponer de una forma sencilla y visual el contenido de estos dos documentos.

Para la confección del guión de una micropíldora se debe de tener en cuenta que la duración no puede ser mayor de un minuto, por lo que hay que sintetizar las ideas que se quieren expresar, además de establecerlas de una forma clara y con un lenguaje sencillo pues no debemos olvidar que el objetivo de la micropíldora es la transmisión de conocimiento a todas las personas tengan el nivel educativo que tengan.



Ilustración 2: Ejemplo de guión

En el guión también aparecerá el texto a desarrollar en la micropíldora dividido en escenas así como los minutos que ocupará cada una de ellas.

Voz y Temporalización de Guión

2,5"	"TÍTULO: La vida de un granito de café"
5"	"Tras duras jornadas de trabajo de siembra, cuidados y recolección"
5"	"Nace el granito de café bajo el seno de una familia campesina"
4"	"En las zonas más pobres de Latinoamérica"
6,5"	"Meses después el campesino vende nuestro granito a un intermediario de su pueblo"
3"	"Este intermediario viaja a la ciudad"
3"	"Y lo vende por mayor valor al siguiente intermediario"
2,5"	"Quien lo transporta a otro continente"
3,5"	"Para vendérselo a un gran empresario de una fábrica"
2,5"	"Cuyos trabajadores no tienen derechos"
TOTAL	37,5"

Ilustración 3: Ejemplo de división de escenas

Para la creación del Story-board se utilizará una diapositiva para cada escena o viñeta. Así pues, cada escena debe ser explicada en una diapositiva cumpliendo la siguiente estructura:

Nº	El número de la escena
Tiempo	El tiempo en segundo que tarda cada escena
Texto	El texto que se va narrar en cada escena
Descripción	La descripción donde se cuenta detalladamente lo que sucederá en la grabación
Idea	Un sencillo dibujo donde se muestre como se quiere la escena
Audio	Son los efectos que se describen en esta escena
Material	Es todo lo físico que se va a necesitar en la escena
Comentarios	Es cualquier observación que se tenga con respecto a lo que va a suceder en la escena

Tabla 3: Estructura básica de las viñetas del Story-Board

Una vez terminado, el guión y el Story-Board, el alumno deberá publicar su trabajo en la plataforma de SCRIBD (<http://es.scribd.com>) para darle la máxima difusión al contenido.

Número:	2
Tiempo:	5"
Texto:	"Tras duras jornadas de trabajo de siembra, cuidados y recolección"
Descripción:	Aparece un sol que se va moviendo arriba del todo de la pantalla y conforme eso pasa, se ve como el agricultor siembra, riega y recolecta el café."
Idea:	
Audio:	¿?
Material:	FONDO: paisaje. ELEMENTOS: sol, hombre, regadera, semilla, 2 plantas, oz, calendario.
Comentario	

Ilustración 4: Ejemplo de Story-Board

3 Creación de recursos y grabaciones de las escenas. (SEMINARIO 3)

Una etapa importante en el proceso de elaboración de micropíldoras es la preparación de los materiales. Se estableció la consigna de que los materiales en su mayoría deberían estar por dibujos sencillos y sin muchos detalles. Pues es primordial para darle importancia al discurso y hacer más entendible el concepto a explicar. Los dibujos, normalmente son elaborados en cartulina blanca y marcador negro, aunque se puede utilizar otros materiales como plastilina, tierra, semillas, palillos... o utilizar colores para resaltar algún aspecto concreto del discurso. Para la elaboración de los materiales se puso a disposición de los alumnos bancos de imágenes, y de audios, además de distintos utensilios como rotuladores, tijeras, cartulinas... para la creación propia de los dibujos.

El último proceso en la realización de una micropíldora es la grabación del videoclip. Para realizar la grabación hay que realizar los siguientes pasos:

1. Asegúrese de tener listo todos los materiales listos.
2. Es necesario una cartulina de color blanco sobre la mesa de grabación y pégala, esta es el fondo de nuestras micropíldoras.
3. Coloca la cámara de vídeo en la estructura (en este caso se colocó en un trípode) y enciéndala.
4. Una vez encendida la cámara, úsela para medir tu espacio de trabajo de filmación, y así saber donde debes poner los materiales.

5. Comenzar a grabar

Para la grabación, se ofreció al alumnado los recursos tecnológicos como trípodes, cámaras de videos, y cartulinas, que eran necesarios para la grabación de la Micropíldora. La filmación

propriadamente dicha dura entre unos 5 y 10 minutos, y es necesario señalar que la grabación se realiza al revés, aspecto que se subsanará en el momento de la edición.

4 Edición y publicación de la Micropíldora (SEMINARIO 4)

Se A puntos de terminar el proceso de creación de las Micropíldoras, en este seminario, está dedicado a la edición y publicación de la micropíldora creada por los alumnos. Así pues, en este seminario se les enseñó a utilizar programas de edición de video como: Windows Movie Maker y Adobe Premiere. Con estos programas se realizaron distintas actividades que eran necesarias para obtener el mejor resultado posible:

- Se cortaron partes de las grabaciones para crear la animación de forma adecuada.
- Se dieron efectos: de giro de 90° para que la imagen estuviera al derecho, ralentizar, acelerar, entre otras.
- Se combinó las grabaciones y el audio también grabado en el anterior seminario.
- Se publicó la micropíldora en el equipo informático.

Una vez publicadas las micropíldoras seguidamente el alumnado subió las películas a Youtube y seguidamente al blog, para darle la mayor difusión posible.

Trabajo colaborativo entre entidades a través de redes sociales y videoconferencias.

En el desarrollo de todo este proceso de elaboración de micropíldoras, ha se ha tenido la colaboración especial de distintas organizaciones que trabajan para la cooperación internacional al desarrollo. Así pues, a través de la organización Red Iberoamericana para la Cooperación Tecnológica (IBERCOTEC), que promueve la transferencia del conocimiento y las buenas prácticas en materia de alfabetización tecnológica y software libre para avanzar hacia el equilibrio óptimo e igualitario que merecen todos los países, nos pusimos en contacto con la Asociación de Desarrollo Social de Nicaragua (ASDENIC) puesto que ellos llevan a cabo un proyecto de creación de Micropíldoras para la transmisión de conocimiento y el desarrollo de su pueblo. Desde ASDENIC Y IBERCOTEC, nos cedieron el material necesario para que el desarrollo del proceso de creación de las micropíldoras fuese el más acertado posible.

Así pues, se realizaron otras iniciativas de colaboración con nosotros:

Videoconferencias con los responsables del proyecto de micropíldoras en Nicaragua donde nos explicaron con todo lujo de detalles que características tiene que tener una Micropíldora, y el proceso a seguir para la creación de éstas.

Se puso a nuestra disposición un grupo de facebook con el nombre IBERCOTEC, en el cual realizan el seguimiento y asistencia de distintos programas formativos en línea. Así pues, durante todo el desarrollo de la experiencia los estudiantes utilizaron este espacio para comunicar sus dudas, problemas y los avances realizados, a expertos en la materia de Micropíldoras.



Ilustración 6: Ejemplo de utilización del grupo de Facebook IBERCOTEC

Valoración de la Experiencia por parte de los alumnos

Al terminar la experiencia se ha pasado un pequeño cuestionario sobre la valoración de la experiencia y lo aprendido durante el desarrollo de esta, que la mayoría de los alumnos han rellenado. El objetivo de este cuestionario es conocer el grado de satisfacción que los alumnos tienen con la práctica realizada, además de saber que valoración sobre los aprendizajes realizados.

Como podemos observar en la siguiente tabla los alumnos hacen una alta valoración de la práctica realizada, con un 4,52 (sobre 5) de media. En cuanto a lo aprendido, los alumnos consideran haber alcanzado resultados significativos puesto que el alumno apunta que: han aprendido a trabajar en equipo con un 4,16 (sobre 5) de media; han comprendido la importancia de la transmisión y difusión de conocimiento de forma libre a otras personas con un 4,20 (sobre 5) de media; han adquirido competencias para el análisis, síntesis y transformación de datos, información e ideas con 4,24 (sobre 5) de media; y han aprendido a construir material didáctico, a través del proceso de producción de vídeos con 4,12 (sobre 5).

Estamos ante una experiencia didáctica innovadora en el que el principal protagonista del aprendizaje es el alumno, dado el carácter eminentemente activo de las actividades propuestas. Con esta práctica educativa vemos cómo la metodología del aprendizaje cambia sustancialmente, preparando al alumnado para la adquisición autónoma del conocimiento. Así pues, se puede afirmar que el uso didáctico de la creación de Micropíldoras Audiovisuales ha conseguido en los estudiantes aprendizajes significativos. Por un lado, desde la elaboración de sus propios hallazgos el alumno ha adquirido competencias en la búsqueda, selección, tratamiento y síntesis de la información y en concreto de conceptos sociales y la importancia de la transmisión de todo conocimiento creado. Por otro lado, la adquisición de competencias de trabajo en equipo y el conocimiento del proceso de creación de materiales didácticos audiovisuales.

Conclusiones

A partir de los resultados, de los comentarios de los alumnos y del desarrollo de la experiencia en general, en este apartado se presentan las conclusiones del desarrollo de la práctica educativa que ha sido presentada.

Pero lo más importante de la experiencia realizada, como señalan el alumnado en cuestión ha sido conseguir favorecer la creatividad, aspecto tan importante en la vida y más en el campo de la Educación. Además, por otro lado, y a pesar de las dificultades que han tenido respecto a los problemas técnicos, la cantidad de tiempo invertido, y la dificultad de la tarea, en general los estudiantes consideran la práctica educativa como una experiencia divertida, original e interesante.

Otro aspecto muy positivo de la práctica realizada es la colaboración realizada con organismos que trabajan la Cooperación Internacional al Desarrollo, ha permitido al alumnado de Educación Social, descubrir un nuevo camino de aprendizaje, y de desarrollo profesional. Al ver palpable un proyecto real de Cooperación Internacional al Desarrollo y ser partícipe de ello, además de ser guiados por especialistas en la materia de las micropíldoras y ver las grandes posibilidades que establece los recursos tecnológicos para la comunicación entre personas de diferentes continentes.

Debemos considerar también que la realización de la presente experiencia ha promovido es el descubrimiento de una nueva modalidad de material didáctico, que puede realizarlo una persona sin conocimientos técnicos, que transmite un contenido de forma es simple y sencilla de entender a través de imágenes y dibujos y las animaciones de estas, combinadas con un texto de lenguaje simple y directo.

En definitiva, el uso educativo de las nuevas medios de transmisión de información como son las Micropíldoras nos permite que los alumnos se conviertan en autónomos en su aprendizaje y sobre todo en constructores del conocimiento grupal, además de favorecer la creatividad y el trabajo en equipo.

Bibliografía

- Adell, J. (1997) Tendencias en educación en la sociedad de las Tecnologías de la información. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7 (noviembre) Retirado en Febrero 18, 2012 de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Ediciones Pirámide. Madrid
- Aguaded J.I. Y Martínez-Salanova, E. (1998). *Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional*. Facep (Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados).
- Bruner, J. J. (2000). Educación: *Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Transformación*. Documento N° 6. En OPREAL (Programa De Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) p. 17-22
- Cabezas, A. (2007). Los recursos audiovisuales e informáticos en educación infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*. N° 13. Retirado en Febrero 19, 2012 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ALBA_CABEZAS_2.pdf
- Collis, B. (2002). "Information technologies for education and training". En Adelsberger, H. Collis, B. & Pawlowski, J.M. (eds). *Handbook on information technologies for education and training*. Berlin: Springer Verlag, 1-19
- Del Moral, M. E. (2009). Recorrido histórico e impronta de los precursores audiovisuales. Explotación didáctica. *Tecnología Educativa: La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Fombona, J. (2008). Nuevas Tecnologías en nuevos entornos. En Sevillano, M. L. (2008). *Nuevas Tecnologías en Educación Social*. Madrid: McGraw Hill. p.337-366.
- Kaplún, M. (1978). *Producción de programas de radio: el guión, la realización*. Quito: CIESPAL.
- Kaplún, M. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

Majó, J. y Marquès, P. (2002). La revolución educativa en la era del internet. *Revista Escuela Española*, 3529 (14-3-2002). España: CissPraxis. Recuperado el 26 de Enero del 2012, de <http://peremarques.pangea.org/libros/revoledu.htm>

Moirand, S. y Beacco, J. B. (1995). Autour des discours de transmission de connaissances. *Langages* 117, 32 a 53.

8.8.

Título:

Contexto de formação dos profissionais da área da saúde

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Pedroso, Maisa Beltrame [Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS/Brasil]

Resumo:

Vários países vêm realizando reformas no ensino da graduação objetivando integrar suas funções às necessidades da sociedade, tendo como pano de fundo a produção de conhecimento que prepare o capital humano para atender a entrada dos países no circuito da globalização. Dentre as demandas para o ensino superior de qualidade, na atualidade, destacam-se o currículo, as condições de trabalho dos docentes e os lugares institucionais onde se dá a formação desses profissionais. Nesse simpósio propomos apresentar resultados de investigações que vêm sendo realizadas na área da saúde, sob diferentes ângulos, mas todos tangenciando a temática da docência universitária. Este, aliado à inovação curricular está entre os maiores desafios para uma formação de qualidade, envolvendo a estrutura acadêmica (política de contratação, departamentalização, como exemplos) e às habilidades e competências do professor para atuar e planejar suas atividades de ensino e aprendizagem.

Mesmo sem minimizar a importância das habilidades técnicas no campo específico de conhecimento, no caso a área da saúde, as habilidades estão centradas nos processos educativos e de comunicação, envolvendo novos discursos e (re)novas práticas educativas.

Os cursos de graduação devem ter projetos político-pedagógicos, construídos coletivamente, centrados no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiados no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, com vistas a superar a educação que privilegia fundamentalmente a transmissão de conhecimentos e informações. Nesse sentido o investimento na formação continuada dos professores se estabelece como constante prioridade.

As investigações que procuram compreender e analisar os momentos de ruptura pedagógica no cotidiano acadêmico, com especial foco na aula, também se constituem em importante processo de construção da pedagogia universitária que pode alavancar práticas inovadoras na área da saúde.

Chama-se atenção para a emergência do domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que podem contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sempre que representarem coerência com o paradigma emergente.

A área da saúde representa uma condição de especial destaque nas políticas públicas e de bem estar

exigindo uma formação acadêmica articulada com as demandas sociais.

Palavras-chave:

Saúde; docência universitária; práticas pedagógicas; políticas públicas.

8.8.1.

Título:

Formação para a docência universitária: desafios da inovação curricular

Autor/a (es/as):

Cervato-Mancuso, Ana Maria [Universidade de São Paulo, SP/Brasil]

Vieira, Viviane Laudelino [Universidade de São Paulo, SP/Brasil]

Resumo:

De acordo com a legislação brasileira os cursos de graduação devem ter projetos político-pedagógicos, construídos coletivamente, centrados no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiados no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, com o intuito de superar a educação embasada exclusivamente na transmissão de conhecimentos e informações. Essa construção coletiva implica na delimitação de um conjunto de professores caracterizando-se como o corpo docente do curso. Para esses professores, contratados para assumirem atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária em suas respectivas especialidades, a formação continuada na docência universitária torna-se uma necessidade. Pretende-se apresentar as iniciativas propostas pela Universidade de São Paulo para essa formação e seu impacto na reestruturação de um curso de graduação na área da saúde. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada durante a elaboração e implantação de uma nova estrutura curricular elaborada coletivamente. A nova estrutura curricular contempla a integração entre os eixos do curso, inserção de temas desenvolvidos de forma integrada, permite uma flexibilização curricular e a indução da transversalidade ético-humanística. Entretanto, ainda permanece estruturada em disciplina com uma grande diversidade de professores. Os principais desafios da inovação curricular estão relacionados à estrutura da universidade (política de contratação, departamentalização) e às habilidades e competências do professor para atuar e planejar suas atividades de ensino como educador. As práticas pedagógicas, entendidas como conjuntos estruturados de estratégias que conformam o processo ensino-aprendizagem e incluem conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais presentes é tradicional e focada na transmissão de conteúdos. O uso de metodologias ativas é restrito. Diante destes desafios algumas propostas estão sendo inseridas no curso, entre elas do planejamento coletivo das atividades didáticas do semestre e este é o foco desta comunicação. As iniciativas deste e de outros cursos na área da saúde tem perspectivado como principal desafio a assunção da necessidade da formação continuada do

professor universitário.

Palavras-chave:

Ensino superior; saúde; pesquisa qualitativa.

Introdução

A situação do sistema educativo da graduação no Brasil, principalmente na década de noventa sofreu várias transformações, entre elas um grande crescimento de ofertas de cursos, uma distribuição geográfica dessa oferta totalmente desigual e ainda a privatização do sistema de ensino (Vieira et al. n.d.). No que se refere ao setor saúde, em função da implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, e posteriormente com a municipalização da saúde, houve uma transformação no perfil qualitativo e quantitativo da força de trabalho no Brasil ocorrendo a incorporação além de médicos e enfermeiros, de outras formações como odontólogos, psicólogos, nutricionistas, educadores físicos, assistentes sociais com um aumento efetivo do crescimento de postos de trabalho (Pierantoni & Garcia 2011). As políticas públicas, portanto, do setor saúde que vem ampliando o próprio mercado de trabalho setorial, aliado às políticas do setor de educação, que flexibilizaram a oferta de cursos representam um contexto favorável para um grande crescimento de cursos, vagas, e por consequências egressos nas graduações de saúde.

Uma das razões dessas modificações esta diretamente ligada à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que favoreceu a criação de cursos pelo setor privado dando autonomia às instituições de ensino superior e ao mesmo tempo separando a tríade ensino/extensão/pesquisa onde as instituições de ensino privadas acabaram oferecendo apenas o ensino.

Considerando estes fatos, nas duas últimas décadas, a avaliação do ensino superior e a preocupação com a qualidade do ensino tem ganhado destaque e mobilizado uma boa parcela de instituições e profissionais com diversos interesses (sociais, políticos, econômicos ou científicos), sob diferentes visões de mundo e de educação. Os indicadores utilizados relacionam-se à qualificação e à dedicação docente, à infraestrutura e as variáveis de processo, como métodos de ensino, organização curricular e gestão acadêmica (Galleguillos & Catani 2011)

Segundo a LDB (Brasil 1996) os docentes têm a incumbência de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Nesse sentido, cursos de graduação na área da saúde tem priorizado ter projetos político-pedagógicos, construídos coletivamente, centrados no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiados no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem, com o intuito de superar a educação embasada exclusivamente na transmissão de conhecimentos e informações (Beck et al. 2003; Santos et al. 2005)

O projeto político-pedagógico se constitui como um processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico (Veiga 2002).

Na perspectiva, a construção coletiva implica na delimitação de um conjunto de professores caracterizando-se como o corpo docente do curso. Para esses professores, contratados para assumirem atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária em suas respectivas especialidades, a formação continuada na docência universitária torna-se uma necessidade. Nessa direção, como refere Costa (2009), o corpo docente é um dos elementos centrais para o êxito das reformulações necessárias à formação profissional e o alicerce fundamental sobre o qual devem ser instituídas as bases das mudanças introduzidas na formação. Assim, um dos desafios da qualidade da graduação na área da saúde é a formação pedagógica dos professores, que precisam ter uma visão global da profissão docente.

Nesse contexto, pretende-se apresentar as iniciativas propostas pela Universidade de São Paulo (USP) para essa formação docente e seu impacto na reestruturação de um curso de graduação na área da saúde situado na cidade de São Paulo, Brasil. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada durante a elaboração e implantação de uma nova estrutura curricular elaborada coletivamente para o Curso de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da USP.

Movimentos iniciais

O Brasil na sua ampla extensão territorial tem exigido a articulação entre os setores de saúde e educação tanto em nível local como em nível nacional. As diretrizes curriculares nacionais (DCN) dos 14 cursos de graduação de saúde apontaram a necessidade de os cursos incorporarem seus projetos pedagógicos no arcabouço teórico do SUS valorizando também os

postulados éticos à cidadania, à epidemiologia, o processo saúde/doença/cuidado, no sentido de garantir a formação contemporânea de acordo com referenciais nacionais e internacionais de comunidade (Haddad et al. 2010). Essas diretrizes inovam ao estimular uma inserção precoce e progressiva do estudante no SUS que lhe garantirá conhecimento e compromisso com a realidade de saúde do seu país e região.

As DCN representam a regulamentação para a graduação das profissões na área da saúde. Alguns autores referem que a seu favor cooperaram reflexões e sugestões da própria categoria, com participação das universidades, após anos de reflexão, debate e proposições (Soares & Aguiar 2010).

O processo de mudança da formação profissional de saúde vem sendo estimulado por meio da implantação, por parte do Ministério da Saúde, em parceria com o Ministério da Educação, do Programa de Reorientação da Formação dos Profissionais de Saúde (Pró-Saúde). Como outras universidades no país, desde 2006, Unidades de Ensino da USP – campus Capital (Escola de Enfermagem, Faculdades de Medicina e Odontologia) conduzem processos de reorientação curricular, apoiados pelo Pró-Saúde. Nessas Unidades, o Pró-Saúde, programa de apoio financeiro do MS, veio contribuir para a concretização de princípios no âmbito da formação, tais como o contexto do trabalho ser um importante definidor do processo de formação, o que exige da Universidade um maior envolvimento nos processos de educação permanente em saúde. (Chiesa et al. 2011). Por outro lado, é esperável que muitos cursos tenham avançado qualitativamente na definição de seus projetos pedagógico e sua implementação é uma oportunidade para novas discussões sobre o que está proposto, fomentando o aperfeiçoamento do processo da formação (Soares & Aguiar 2010).

Aliado a isso, é importante incorporar no PPP a questão da realidade social política e cultural, no sentido de garantir o respeito às redes de significados dos fenômenos humanos, às situações sanitárias, educacional e à diversidade regional brasileira. De todo modo, o desafio da realização do projeto pedagógico está muito centrado na questão do docente pois para essa função contratam-se aqueles que são especialistas em sua área de atuação (Reis et al. 2009).

Os docentes na área da saúde, em sua maioria, apenas cursaram uma disciplina de metodologia de ensino superior, durante programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, sem aprofundamento da questão da docência. Os candidatos à professores deste nível de ensino geralmente procuram especialização, mestrado ou doutorado em suas especialidades, pois é assim que se exige em muitos editais de contratação pelas instituições federais de ensino superior, fazendo com que qualquer formação mesmo que de pesquisa ou doutorado em educação, por exemplo, não estariam aptos para ministrar essas disciplinas. Assim, o professor aprende a trabalhar na prática e a partir dela, por tentativa e erro chegar a um modo de trabalhar.

Nesse sentido, as iniciativas de formação continuada são fundamentais nesse processo (Reis et al. 2009).

O curso de Nutrição não foi contemplado por um projeto Pró Saúde, mas reformulações segundo o diagnóstico que tinha sido realizado, implicavam em rearranjos dentro da estrutura do curso. Uma especificidade da nutrição, apesar de ser profissional da área da saúde, diferentemente dos outros profissionais (enfermagem, odontologia e medicina) tem como campo de atuação além do setor saúde. Ele atua em gestão de serviços alimentação relacionados a um benefício complementar aos funcionários, na indústria de alimentos, na área de atendimento ao consumidor, em parte de cozinhas experimentais para o desenvolvimento de produtos, na área de marketing nutricional, na divulgação de informações na área de alimentação e também da área esportiva. E nesse sentido a atuação implica na demanda por este profissional em outros setores, além do da saúde (Conselho Federal de Nutricionistas 2005).

Agregado a isso, alguns movimentos aconteciam na USP na gestão da graduação entre 2001-2005 focados na preocupação da reformulação de cursos, de uma valorização da graduação e na busca de indicadores de avaliação dos cursos. Estes movimentos estavam em consonância com os aconteciam em nível nacional: implantação dos sistemas de avaliação nacional dos cursos de graduação e das reformulações das estruturas curriculares dos cursos de saúde que foram implantados em 2001. Na gestão seguinte, dando continuidade a isso, a USP implanta de programas de treinamento visando a sensibilização com a questão de docência universitária.

Alguns programas de bolsas para alunos de graduação da universidade possibilitaram a presença, por exemplo, de alunos monitores que ajudaram na sistematização de informações a respeito da percepção do próprio aluno de nutrição e como eles viam o curso e da realização de pesquisa sobre o ensino.

As discussões que estavam acontecendo em nível central na USP tiveram repercussões em nível da gestão e coordenação dos cursos. No caso específico do curso de nutrição, algumas iniciativas começaram a ser realizadas como a avaliação qualitativa dos alunos do último ano; uma iniciativa de resgatar os regressos do curso por meio de um encontro e a implantação de uma clínica-escola onde os alunos pudessem desenvolver habilidades e competências na área da assistência.

Durante a implantação dos seminários de docência universitária alguns professores foram sensibilizados e muitas atividades foram realizadas incluindo o fortalecimento do processo de reformulação curricular.

O Ciclo de seminário

A realização do ciclo “Seminários Pedagogia Universitária” fez parte de uma política institucional voltada para melhoria qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. Os seminários foram acompanhados dos “Cadernos de pedagogia universitária” trazendo abordagens desenvolvidas por pesquisadores da área. Esses seminários foram importantes porque sensibilizou e trouxe temas envolvidos diretamente com a docência universitária tanto para graduação quanto para a pós-graduação, mas o foco maior foi da graduação em função de buscar elementos para estimular esta ação docente.

A questão inicial de abordagem nos seminários foi o ensino centrado no aluno, no processo de aprendizagem do estudante, buscando uma aprendizagem autônoma, e nesse sentido, estratégias e métodos pedagógicos que pudessem desenvolver essa autonomia, quebrando o modelo tradicional centrado no conhecimento do docente (Rué 2007). No movimento de reformulação curricular algumas atividades realizadas durante a avaliação do curso como, por exemplo, a identificação de práticas pedagógicas identificadas pelos estudantes como atividades pedagógicas diferenciadas foi importante para trazer esse elemento à tona (Bogus & Cervato-Mancuso 2010).

Outro aspecto do ciclo que, relacionado com o processo de reformulação curricular tratou do ingressante (Ezcurra 2007) dado que o acesso cada vez maior de universitários ao ensino superior no Brasil tem colocado à tona o perfil deste ingressante. Trazendo elementos para discussão, elementos para a sala de aula como a questão das diversidades, das culturas, das motivações para o ingresso no curso superior. No movimento da reformulação do curso de nutrição iniciou-se pesquisa sobre o perfil do ingressante neste curso. Apesar do número pequeno de ingressantes, foi possível trazer elementos para desenhar a expectativa e até o que o curso deveria conter para poder dar conta dessas expectativas do ingressante.

O papel docente foi um aspecto muito abordado durante vários momentos dos seminários (Krasilchik 2008). Nesse sentido, identifica-se uma limitação dentro dessa estrutura curricular analisada em função da diversidade de departamentos envolvidos no curso. A unidade formadora, não tem como foco a formação de graduação e, em função desta especialidade, para formar um profissional generalista depende da participação de outras unidades da universidade. Entretanto, em função da necessidade premente da reformulação curricular, a Unidade formadora instituiu um Grupo de Apoio Pedagógico e contratou uma assessoria pedagógica para elaborar um novo projeto político pedagógico para o curso de nutrição.

Diante destes fatos, foi necessário iniciar processo de reformulação do curso e de sua estrutura curricular. A primeira questão foi definir o corpo docente, que as pessoas iriam oferecer o curso aos estudantes. A busca do “quem somos” ou “qual o corpo docente do curso de nutrição” foi o

primeiro desafio. O mapeamento possibilitou a visão dos desafios e a participação dos programas de formação e a assessoria pedagógica facilitou o processo de avaliação e inclusão dos docentes neste movimento.

Os estudantes também estavam sendo envolvidos por este projeto e acabaram também formando um corpo de discussões dentro da universidade. A implantação de um processo de reformulação implica na presença das pessoas num determinado espaço coletivo para esta discussão. E isso foi o que aconteceu nas oficinas com professores, em alguns momentos com os estudantes presentes, em outros momentos sem.

As discussões correlatas à profissionalização do docente em nível superior, que também foi abordada no ciclo dos seminários é um elemento, um nó crítico em todo o processo não só desta universidade, de outras (Formosinho 2009). Em sala de aula o professor irá dominar o conteúdo, e não necessariamente, a prática pedagógica ou qual é a didática. Para superar essa questão da sala de aula, reconhecer a universidade como espaço de formação além da sala de aula se faz importante. As atividades ligadas à extensão universitária, pode trazer habilidades e competências que vão minimizar essa questão da sala de aula. Em pesquisa realizada junto aos estudantes do curso de nutrição verificou-se que participar destas atividades é importante para a qualificação profissional (Cervato-Mancuso et al. 2010).

Impacto na estrutura

O processo de elaboração do PPP foi coordenado pelo Grupo de Apoio Pedagógico da Faculdade de Saúde Pública que foi criado em novembro de 2007 e oficialmente instituído em abril de 2008, com o intuito de coordenar as atividades relativas à reformulação do currículo implementado a partir de 2012.

O corpo docente do Curso de Nutrição caracteriza-se pela multiprofissionalidade, não só por contar com a participação de professores de várias unidades da USP, mas, principalmente, porque essa é uma especificidade relevante da Faculdade de Saúde Pública, decorrente da amplitude e abrangência dos objetos que compõem seu campo de conhecimento. Ressalta-se também a vocação e excelência do colegiado de professores vinculados ao curso para as atividades voltadas para a pesquisa e sua presença destacada em atividades de extensão universitária.

Para concretizar as diretrizes e objetivos propostos para a formação do Nutricionista, especialmente o desenvolvimento das competências, o currículo está estruturado em torno de Eixos Temáticos integradores das disciplinas e atividades, organizados na perspectiva de articular teoria e prática, desde o início da formação, e potencializar o compromisso com o SUS e com as necessidades de saúde da população.

A opção por trabalhar por competências e habilidades, veio a partir de elementos externos aos ciclos de palestras, mais fundamentado pelas diretrizes curriculares do que desse processo interno que acontecia dentro da universidade. Na verdade o grande destaque que pode ser feito é da tentativa de valorizar e qualificar o docente na sua ação em sala de aula, e deixando a questão da necessidade, da mudança da estrutura curricular para esses outros elementos norteadores da formação profissional. Faz-se relevante mencionar que, ao se referir a competências, esta se trata da mobilização e da combinação de “um conjunto de recursos cognitivos e não-cognitivos para levar em conta a complexidade da situação educativa e nela agir de modo finalizado, adaptado e eficaz” e não meramente aprender comportamentos precisos e específicos (Lessard, 2006).

Nesse movimento da reformulação optou-se por elaborar o perfil profissiográfico coletivamente para iniciar o envolvimento de todos os professores responsáveis por disciplinas do curso. A elaboração de oficinas que foram realizadas com a maioria dos professores, porque era impossível fechar o quadro docente dado que as disciplinas são de responsabilidade dos departamentos e a designação é variável.

A complexidade e a diversidade nos cenários de atuação do Nutricionista exigem um novo delineamento curricular, superando a fragmentação dos campos de conhecimento que integram a formação profissional. Ao se considerar este desafio, são incluídas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Nutrição as *Atividades Integradoras*.

Com o intuito de complementar e flexibilizar o percurso formativo dos estudantes está prevista a realização de disciplinas optativas eletivas. Ao longo de todo o curso, também poderão ser cursadas disciplinas optativas livres, de acordo com o interesse do estudante em qualquer unidade da USP ou em outras instituições conveniadas.

A nova estrutura curricular contempla a integração entre os eixos do curso, inserção de temas desenvolvidos de forma integrada, permite uma flexibilização curricular e a indução da transversalidade ético-humanística. Entretanto, ainda permanece estruturada em disciplina com uma grande diversidade de professores.

A universidade continua estruturada em departamentos, as atividades estruturadas em disciplinas, e a adesão à construção coletiva do projeto não foi de cem por cento dos docentes, e mesmo aqueles que participaram intensamente não são aqueles necessariamente que são responsáveis pela grande carga horária do curso, fazendo com que não necessariamente, esses professores consigam tornar em prática aquilo que está proposto no projeto. O PPP foi acordado entre todos os departamentos em termos de plano de ensino e disciplinas, mas o que acontece em sala de aula é difícil de ser monitorado.

Desafios atuais

Os desafios atuais do PPP consistem em transformar os aspectos que foram inseridos em ações no cotidiano. Na sequência do processo de coordenação das atividades relativas à reformulação do atual currículo do Curso de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública e elaboração deste novo Projeto Político-Pedagógico, o GAP/FSP pretende centrar esforços na promoção de atividades diversas voltadas para formação dos professores envolvidos com os cursos de graduação da unidade.

Os principais desafios da inovação curricular estão relacionados à estrutura da universidade (política de contratação, departamentalização) e às habilidades e competências do professor para atuar e planejar suas atividades de ensino como educador. Assim, destacam-se dois aspectos: o plano de ensino e a gestão do curso.

Na perspectiva de criar ambiente favorável a mudanças de práticas do próprio docente, é possível acompanhar o que seria as limitações do planejamento de aula, o estabelecimento dos objetivos educativos, as metodologias de ensino mais participativas e os métodos de avaliação baseados no processo de ensino, no processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas, entendidas como conjuntos estruturados de estratégias que conformam o processo ensino-aprendizagem e incluem conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais presentes sempre foi tradicional e focada na transmissão de conteúdos.

O plano de ensino estabelecido não está em consonância ao próprio sistema operacional de gestão das disciplinas de graduação. Os espaços no formulário *on line* não são os mesmos. Nesse sentido, o que está disponível no site a USP, são aspectos resumidos da proposta polito-pedagógica e, portanto há necessidade de ainda dar visibilidade para as mudanças propostas. Por outro lado, o planejamento da ação docente ainda é um desafio para a implementação da estrutura curricular.

Para que o processo de aprendizagem ocorra, é unânime entre as instituições educadoras que ocorram atividades teóricas e práticas e, por isso, é comum que os cursos de nível superior distingam a carga horária total de uma disciplina entre estes dois aspectos (Albuquerque et al. 2007). E as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Nutrição do Brasil também destacam o desenvolvimento de atividades complementares à formação, como estágios, monitorias e participação em programas de iniciação científica (MEC, 2001).

Tradicionalmente, a didática distingue os conteúdos dos seus métodos e os fenômenos de aula dos contextos em que são produzidos (Leite & Ramos, 2007). Ao se diferenciar para o aluno o momento para se transmitir a teoria daquele destinado ao desenvolvimento da sua prática, pode-se subentender que se tratam de duas áreas distintas e passíveis de distanciamento, proporcionando experiência desconexa, tal como apontam Franco e Boog (2007). Ademais, tal

como apontam Leite & Ramos (2007), a promoção de atividades unicamente práticas, por si só, não são suficientes para que a aprendizagem ocorra, sendo, assim, necessária que esta prática seja acompanhada de reflexão acerca da ação.

Deve-se considerar, também, que docentes distanciados de atividades ligadas ao serviço de saúde tendem a colocar em segundo plano a prestação de cuidados, refletindo na sua estratégia pedagógica (Albuquerque et al. 2008) e proporcionando confusão sobre o que se define por prática. Em trabalho desenvolvido por Amorim et al. (2001), verificaram que, na área de nutrição, os egressos tendem a reconhecer como “prática” as atividades desenvolvidas durante o período de estágios obrigatórios e, além disso, indicam que este momento encontra-se desassociado das experiências vividas em sala de aula.

O trabalho em equipe a ser estimulado pela instituição de ensino dentro de uma mesma turma de alunos, para o desenvolvimento de projetos, a pesquisa colaborativa e a aprendizagem baseada em problemas ou na análise e resolução de casos, realizados de modo coletivo, são reconhecidos como tendo alto poder formativo (Esteves, 2010). Assim, é uma responsabilidade da instituição formadora de nutricionistas educar sob a perspectiva do trabalho em equipe e na lógica da interdisciplinaridade, incorporando em sua grade curricular disciplinas das áreas das ciências humanas e sociais e permitindo a formação de profissionais aptos para atuar com vistas à promoção da saúde (Rodrigues e Roncada 2010).

No que se refere ao planejamento de uma disciplina, essa atividade envolve reflexão inicial acerca dos seus objetivos, ou seja, o que se espera atingir ao final daquele módulo, representando, eventualmente, um desafio aos responsáveis pelo curso, os quais deveriam indicar as relações necessárias para que as disciplinas trabalhem centradas na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências de intervenção dos estudantes (Leite & Ramos, 2007).

Os objetivos de uma disciplina devem ser claros e atingíveis ao seu final e estes devem ser capazes de permitir ao aluno o desenvolvimento de ações cognitivas de informação, conhecimento, aplicação, análise, síntese e de avaliação. Permitirá, enfim, que o aluno, em um estágio inicial de dependência, adquira autonomia ao final do processo (Rué, 2009).

Na área da nutrição, o cenário atual é incoerente com a formação profissional conferida por disciplinas que visam exclusivamente um desempenho específico para a sua área de atuação, tendo em vista que, profissionalmente, é esperado que haja, além de conhecimento técnico-científico, visão crítica da realidade e a busca de elementos para transformá-la (Amorim et al., 2001).

A Taxinomia Cognitiva de Domínios de Bloom define o processo de aprendizagem de modo hierarquizado, considerando desde o alcance de objetivos cognitivos, perpassando por

psicomotores e atingindo o afetivo, no qual o aluno estaria apto para análise, síntese e avaliação (Bloom et al. 1983). Além disso, estes objetivos precisam apresentar-se articulados entre si. Amorim et al. (2001) discutem a falta de integração entre disciplinas profissionalizantes e as da área de ciências humanas, consideradas disciplinas de base. Muitas vezes, o próprio docente, oriundo de outra área, desconhece o foco do curso e até as atribuições do profissional que está ajudando a formar e propõe na disciplina os mesmos objetivos para cursos distintos.

Para tanto, além da necessidade de que um objetivo atenda o campo teórico, técnico e crítico ao aluno, faz-se fundamental que este apresente concepção centrada no docente responsável pela disciplina, mas partilhada entre àqueles que atuam no ensino do mesmo curso de modo que, ao final, o estudante consiga se construir como profissional da área da nutrição, articulando as distintas competências e habilidades desenvolvidas em cada disciplina (Franco & Boog, 2007).

De modo a evitar o acúmulo de conhecimentos desintegrado e sem conexão com o exercício profissional, os conteúdos a serem trabalhados em uma disciplina devem estar articulados com outras experiências vivenciadas pelo aluno no espaço da universidade ao longo do seu curso (Leite, 2008; Costa, 2009; Rué, 2009). Para que isso ocorra, é necessário o estabelecimento do processo do aprendizado, ou seja, da sua metodologia.

Frente à importância de se extrapolar a transmissão de conteúdos e do simples ensinamento de técnicas, espera-se que a disciplina ocorra de modo a possibilitar o alcance destes objetivos, no qual o professor deverá se posicionar como o facilitador do processo de aprendizagem, estimulando a discussão, direcionando os trabalhos desenvolvidos e provocando os alunos para a reflexão (Lelis, 2001; Franco & Boog, 2007).

O papel do docente seria o de estimular reflexões sobre situações concretas e auxiliar na análise das mesmas, além de contribuir para que os alunos identifiquem barreiras relativas à alimentação e nutrição que interfiram na qualidade de vida da sociedade, para encontrar caminhos para superar tais condições, tanto no âmbito individual como coletivamente (Franco & Boog, 2007).

Além do estabelecimento da metodologia de ensino, a avaliação da disciplina também é alvo de discussão, sendo frequentemente limitada à medição quantitativa do desempenho do aluno, desconsiderando a necessidade de se avaliar a unidade curricular e o próprio docente (Pelissoni, 2009).

Este aspecto é um considerável indicador da dificuldade no estabelecimento da aprendizagem ativa à medida que se tenta medir as competências do aluno, frequentemente, a partir dos conteúdos assimilados e, além disso, memorizados momentaneamente pelos estudantes. Esta aprendizagem não deve estar limitada à recepção e ao acúmulo de informações, sendo fundamental o processamento de tais conteúdos e, principalmente, da apropriação dos mesmos

por parte do aluno. Tendo em vista o delineamento de estratégia de ensino adequada para a promoção de aprendizado ativo, é necessária que a avaliação que esteja coerente com este processo, não sendo possível que esta seja somente baseada em conhecimentos pontuais (Rué, 2009).

Esteves (2010) pontua que seria ideal a avaliação ocorrendo ao longo do processo (avaliação formativa) em que a aprendizagem se dá e considerando a necessidade de se medir o alcance dos objetivos educacionais (Esteves, 2010), que dificilmente ocorrerá por meio de testes ou exames finais. A observação do aluno durante as atividades em sala, a sua habilidade em propor soluções aos problemas e repensar sobre situações cotidianas são aspectos relevantes a serem considerados, mas comumente não avaliados em uma disciplina.

Somado a isso, propiciar espaços em sala de aula para a discussão das características e percepções dos alunos em relação à disciplina e ao docente tornam-se relevantes para que ocorram possíveis adaptações ao longo do curso, desde que tais resultados sejam, posteriormente, discutidos com o conselho pedagógico e com os demais docentes do curso.

As avaliações se propõem a medir as questões relacionadas ao comportamento e as atitudes também. a limitação nesse sentido, além da própria formação docente como um desafio é colocar para o estudante que ingressa na universidade um outro modelo de trabalho. Então as atividades que se propõem integrar terá esse desafio também de colocar essa nova perspectiva da relação aluno/professor

Considerando os recentes requisitos apregoados pela era da informação e do conhecimento é necessária a introdução de novas técnicas e métodos de gestão que resultam em novos procedimentos acadêmicos e que demandam por uma reavaliação da figura do coordenador. Atuar como coordenador de curso é ser mais que um simples mediador entre alunos e professores, é reconhecer as necessidades da área em que atua e tomar decisões que possam beneficiar toda a comunidade escolar, é atender as exigências legais do Ministério da Educação, gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso, operar novas tecnologias, avaliar o trabalho dos docentes, estar comprometido com a missão, crença e valores da instituição, estar atento às mudanças impostas pelo mercado de trabalho a fim de adequar e modernizar o curso com foco na garantia de qualidade, é gerir equipes e processos, pensando e agindo estrategicamente, colaborando com o desenvolvimento dos alunos e com o crescimento da instituição em que trabalha. Assim, ser coordenador de curso pressupõe possuir competências nos aspectos legal, mercadológico, científico, organizacional e de liderança.

Desse modo, o coordenador assume o perfil de gestor - peça chave para promover as alterações e introduzir propostas inovadoras no ambiente universitário. Compete a ele transformar, diariamente, conhecimento em competência. Trata-se não apenas de competência técnica,

centrada no saber fazer de modo operacional, mas no conhecer, no saber ser e no saber viver junto, ou seja, o conhecimento dos dados isolados é insuficiente; é preciso articulá-los à iniciativa, a motivação para o trabalho, às relações interpessoais, aliando saberes sócio-afetivos e cognitivos (Souza, n.d.).

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de instituir um modelo eficaz de gestão, sob a coordenação da Comissão Coordenadora do Curso de Nutrição (CoC Nutrição) e com o envolvimento e assessoria do GAP/FSP, para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico, visto que são esses elementos que irão garantir que “as ações interdisciplinares, as atividades inovadoras do currículo e a integração do pessoal docente” sejam incorporadas ao curso para favorecer o alcance do perfil profissiográfico pretendido⁵⁵.

A CoC Nutrição será composta por seis professores do colegiado do curso (quatro do Departamento de Nutrição e dois dos outros Departamentos da FSP – Departamento de Prática de Saúde Pública, Departamento de Epidemiologia, Departamento de Saúde Materno-Infantil e Departamento de Saúde Ambiental) e um estudante. Serão suas atribuições: coordenar a implementação e a avaliação do PPP do curso, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares vigentes; encaminhar propostas de reestruturação do PPP e da respectiva estrutura curricular à CG; coordenar o planejamento, a execução e a avaliação dos programas de ensino-aprendizagem das disciplinas, módulos ou eixos temáticos; elaborar a proposta de renovação do reconhecimento do curso; analisar a pertinência do conteúdo programático e carga horária das disciplinas, módulos ou eixos temáticos, de acordo com o projeto político pedagógico, propondo alterações no que couber; promover a articulação entre os docentes envolvidos no curso com vistas à integração interdisciplinar ou interdepartamental na implementação das propostas curriculares; acompanhar a progressão dos alunos durante o curso, propondo ações voltadas à prática docente ou à implementação curricular, quando for o caso; propor à CG alterações do número de vagas do curso, ouvidos, quando for o caso, os Departamentos envolvidos; submeter a proposta global do respectivo currículo à CG da Unidade, à qual o curso está vinculado; outras funções que lhe forem atribuídas pelo CoG ou que lhe forem delegadas pela CG da Unidade responsável pelo oferecimento do curso.

Considerações

O que podemos verificar nesse momento é que havia um cenário altamente positivo para a implantação de mudanças curriculares, alguns docentes sensibilizados à desenvolver uma atividade diferenciada e a possibilidade da universidade em incentivar as reformulações

⁵⁵ FORGRAD - III Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (2000). *Indicadores e qualidade da graduação*. Campinas.

curriculares. As iniciativas deste e de outros cursos na área da saúde tem perspectivado como principal desafio a assunção da necessidade da formação continuada do professor universitário. Diante destes desafios algumas propostas estão sendo inseridas no curso, entre elas do planejamento coletivo das atividades didáticas do semestre.

Referências

- Albuquerque, Verônica Santos et al (2008). A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. *Rev. bras. educ. med.*, 32 (3): 356-362.
- Amorim, Suely Teresinha Schmidt Passos de; Moreira, Herivelto and Carraro, Telma Elisa. (2001). A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. *Rev Nutr.* 2001; 14(2): 111-8.
- Beck, Carmem Lúcia Colomé et al (2003). Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. *Rev Bras Enferm*, 56(4), pp.405-408.
- Blom, Benjamin S., Hastings, J. Thomas , Madaus, George F (1983).. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Livraria Editora Pioneira.
- Bogus, Claudia Maria, Cervato-Mancuso, Ana Maria (2010). The collectively building of a political - educational project in further education: a Brazilian experience. In: *ICED*, Barcelona
- Brasil, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Available at: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Cervato-Mancuso, Ana Maria. et al. (2010). Cultura e extensão universitária: cenário de práticas para a formação universitária. In U. de V. Vicerreitoria de Formación e Innovación Educativa, ed. *La docencia en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vigo: Vicerreitoria de Formación e Innovación Educativa, Unversidade de Vigo, pp. 553-6.
- Chiesa, Anna Maria et al. (2011). Programa de educação pelo trabalho para a saúde: a experiência da universidade de São Paulo e da secretaria municipal de saúde de São Paulo. *Caderno FNEPAS*, 1 (1):1-12.
- Conselho Federal de Nutricionistas (2005). Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência, por área de atuação, e dá outras providencias. Costa, Nilce Maria da Silva Campos (2009).

- Formação pedagógica de professores de nutrição : uma omissão consentida ? *Revista de Nutrição*, 22(1): 97-104.
- Cunha, Maria Isabel. In: Leite, Carlinda (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil. Sentidos na pedagogia no ensino superior. Porto: Legis.
- Esteves, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior (2010). In: Leite C. Sentidos na pedagogia no ensino superior. Porto: Legis.
- Ezcurra, Ana Maria (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. São Paulo: Universidade de São Paulo
- Formosinho, J., 2009. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente á formação de profissionais de desenvolvimento humano,
- Franco, Ana Carolina & Boog, Maria Cristina Faber (2007). Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Rev Nutr.*20(6): 643-55.
- Galleguillos, Tatiana Gabriela Brassea. & Catani, Afrâneo Mendes (2011). Avaliação da educação superior no Brasil e a expansão da educação superior em enfermagem. *Educação e Pesquisa*, 37:843-860.
- Haddad, Ana Estela et al., 2010. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. *Revista de Saúde Pública*, 44(3):383-393
- Krasilchik, M., 2008. Docência no ensino superior:tensões e mudanças. São Paulo;Universidade de São Paulo
- Leite, Carlinda & Ramos, Katia (2007). Questões da formação pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In: Cunha, Maria Isabel. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papyrus.
- Lelis, Isabel Alice (2001). Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*.22 (74): 43-58.
- Lessard, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*. 2006; 27 (94): 223-49.
- Ministério da Educação. Parecer CNE/CES no 1.133, de 7 de agosto de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Diário Oficial; 2001.
- Pierantoni, Celia Regina & Garcia, Ana Cláudia P (2011). Human resources for health and decentralization policy in the Brazilian health system. *Human resources for health*, 9(1), p.12.

- Reis, Simone Maria de Ávila Silva et al.(2009). Formação odontológica: persiste o descompasso entre o perfil do cirurgião-dentista atualmente formado e as demandas da sociedade por saúde bucal. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, 8(8):86-97.
- Rodrigues, Livia Penna Firme, Roncada, Maria Jose (2010). A educação nutricional nos programas oficiais de prevenção da deficiência de vitamina A no Brasil. Rev Nutr. 23(2): 297-305.
- Rué, Joseph. (2009). A aprendizagem com autonomia, possibilidades e limites. In: Pimenta SG, Almeida MI. Pedagogia universitária. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo.
- Santos, Ligia Amparo da Silva et al. (2005). Projeto pedagógico do programa de graduação em Nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. Revista de Nutrição, 18(1), pp.105-117.
- Soares, Nadia Tavares & Aguiar, Adriana Cavalcanti de (2010). Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. Revista de Nutrição, 23(5), pp.895-905.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro. (org) (2002). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. São Paulo, Papirus.
- Vieira, Ana Luiza Stiebler et al (2004).Tendências do sistema educativo no Brasil: medicina, enfermagem e odontologia. In: Ministério da Saúde. Observatório de Recursos Humanos em Saúde no Brasil: estudos e análises. Brasília (DF): MS.
- Souza, Débora Aparecida Ianusz (s.d.). O Papel do Coordenador de Curso no Ensino Superior - contribuições para uma reflexão sobre os cursos de formação de professores. Itabira: Instituto Superior de Educação de Itabira – ISEI/FUNCESI.

8.8.2.

Título:

A formação pedagógica de professores da área de saúde para o ensino superior

Autor/a (es/as):

Ribeiro, Marinalva Lopes [UEFS]

Resumo:

Dentre as demandas para o ensino superior de qualidade, na atualidade, destacam-se o currículo, as condições de trabalho dos docentes e os lugares institucionais onde se dá a formação desses profissionais. Abordamos a formação dos professores da área de saúde, por compreender que se trata de um campo muito atingido por essas demandas. O intuito deste trabalho é apresentar resultados de

uma investigação realizada durante o desenvolvimento da disciplina Didática no Curso de Mestrado em Saúde Coletiva de uma universidade brasileira. Baseado na perspectiva qualitativa de pesquisa, envolveu os 22 estudantes matriculados, utilizando os portfólios produzidos por esses sujeitos como procedimento para a coleta e produção de dados. Contribuições de Sousa Santos, Marcelo García, Anastasiou, Pimenta, Cunha e Lucarelli deram a principal sustentação teórica para a interpretação dos dados através da análise de conteúdo. Concluímos que os participantes, mesmo tendo a docência como expectativa de ação profissional, percebem, por um lado, uma fragilidade no currículo do curso, o que denota discrepância entre as suas motivações e a proposta de formação. Por outro lado, a disciplina Didática, mesmo sendo ofertada com apenas 30h, tem se constituído, para esses sujeitos, oportunidade de construção de saberes e práticas sobre a identidade docente, a necessidade de formação pedagógico-profissional, a base epistemológica da docência e a intervenção pedagógica, motivo pelo qual este estudo pode alimentar o debate educacional sobre esse processo formativo.

Palavras-chave:

Docência universitária. Formação de professores. Pedagogia universitária. Saúde coletiva.

Introdução

Percebemos uma inquietação por parte das universidades e do governo federal com a expansão dos sistemas de educação superior nos últimos trinta anos, haja vista a necessidade de construir uma sociedade inclusiva, mediante o aumento do acesso e garantia do sucesso dos estudantes, já que a educação superior, mediante a pesquisa, o ensino e as ações de extensão, contribui para o desenvolvimento econômico e social, conseqüentemente para o progresso das nações, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento.

Para se ter uma ideia desse imperativo, no Brasil, reconhecidamente atrasado em relação aos países de desenvolvimento semelhante, como os vizinhos da América Latina, e levando-se em consideração, também, a demanda reprimida de jovens que concluem o ensino médio em busca de continuar seus estudos, a partir de 1994, foi implementada uma considerável expansão do ensino superior pela iniciativa privada. Dados do INEP nos mostram que em 1994 havia uma matrícula na graduação na ordem de 690.450 alunos na rede pública contra 970.584 na rede privada. Em 2011, o número de vagas na rede privada saltou para 2.091.529, contra 939.225 vagas oferecidas pela rede pública, o que representa 115% de aumento das vagas da rede privada.

Nos anos que se seguiram a 1994, houve grande expansão da educação superior na modalidade a distância (EAD). Para se ter uma ideia, até 2007 havia apenas 2% de cursos nessa modalidade de ensino, sendo ampliado para 35% o número de vagas na modalidade EAD. Segundo dados

do INEP (2011), a modalidade de ensino EAD, que em 2001 tinha 2.091.529 matrículas, em 2010, com 4.736.001 matrículas, apresentou uma evolução de mais de 100%.

Contribuíram para a expansão do ensino superior: o desenvolvimento de políticas de financiamento dos estudos, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), de 1999, que se propunha financiar até 75% dos custos da graduação em instituições privadas para estudantes que apresentassem comprovada situação econômica desfavorável. A partir do ano seguinte, o Programa Universidade para todos (PROUNI) passou a conceder bolsas de estudo integrais e parciais, em instituições privadas, para estudantes que apresentassem bom desempenho nos exames do ENEM. Com efeito, segundo o censo de 2009, divulgado pelo INEP, “três em cada dez alunos do ensino superior privado têm algum tipo de bolsa ou benefício que os isenta do pagamento da mensalidade”.

Nesse mesmo sentido, em 2003, foi criado o Projeto Expandir, que objetivava expandir e interiorizar o ensino superior e profissional, cuja meta seria criar, até 2006, dez novos Institutos Federais de Ensino superior (IFES) e quarenta novos campi. Com essa medida, o governo pretendia contribuir para a erradicação da miséria nas regiões mais pobres do país, além de conter o número de habitantes das grandes cidades.

Outra política governamental foi a criação do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que objetivava otimizar estruturas já disponíveis nas instituições federais e, conseqüentemente, aumentar as taxas de conclusão dos cursos presenciais.

Segundo informações veiculadas pelo INEP, o ensino superior entrou num ritmo acelerado de expansão, que repercutiu na melhora da qualificação dos professores em exercício, já que as instituições de ensino superior se veem obrigadas a elevar o percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*. No caso do Doutorado, a elevação foi de 123%.

Dados do censo de 2010 mostram que das 6.379.299 matrículas na graduação, 4.736.001 são ofertadas por instituições da rede privada, incluídas as modalidades EAD e os cursos tecnológicos, voltados à formação profissionalizante de nível superior, o que representa 74,2% em relação à rede pública.

Entretanto, apesar dessa diferença, a categoria federal apresentou um crescimento, nesse período, da ordem de 85,9%, em consequência da criação de 14 novas universidades federais e 30 Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia – os chamados Ifets, no governo Lula (2003-2010). Convém assinalar a existência do projeto de instalação, até 2014, de mais quatro universidades federais e 47 campus universitários, pelo atual governo.

Diante desse cenário de visível expansão, nos questionamos: como tem acontecido a formação do professor que tem adentrado no ensino superior? Sabe-se que cada vez mais professores

ingressam na docência recém concluintes de cursos de Mestrado e de Doutorado, sem experiência de sala de aula e sem formação específica para atuarem como professores.

Cunha (2010) defende que a docência, como condição profissional, se constitui uma ação complexa que se estrutura com saberes próprios - os saberes ligados à dimensão pedagógica, que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Sabe-se que a epistemologia da Ciência Moderna influenciou a docência universitária, de modo que o conteúdo específico assumia valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades. São poucos os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* que dispõem de componentes curriculares relativos à prática pedagógica, como Didática ou Metodologia do Ensino, pois seu propósito tem sido assumir a pesquisa como objetivo principal.

Todavia, a formação do professor requer uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica cartesiana das especialidades de outras profissões. Requer uma preparação cuidadosa e o desenvolvimento de políticas de formação que deem conta da dinamicidade e complexidade dessa profissão, que valorizem academicamente e em pé de igualdade, tanto o componente investigativo, quanto o componente da docência, para que se garanta o desenvolvimento de um ensino que gere aprendizagens significativas.

Ribeiro e Cunha (2010), analisando os motivos que impulsionam o ingresso de professores em formação no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de uma universidade pública, evidenciam que estavam relacionados ao desejo de se iniciarem como docentes do ensino superior, de ampliarem os conhecimentos em pesquisa e de aprofundarem e atualizarem os conhecimentos no campo da saúde coletiva, redundando no desenvolvimento da competência técnica, política e social para impulsionar a transformação da sociedade.

Salientamos que em investigação realizada por Marcelo García (1999), com professores iniciantes no ensino superior, a dimensão tempo é a que mais preocupa; em seguida, preocupa os serviços culturais da universidade; por último, mas não menos significativo, a dimensão problemática para os professores inquiridos foi motivar os alunos, fazer boas exposições, realizar atividades e individualizar o ensino.

Entretanto, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, de modo geral e especificamente aqueles da área de saúde, não se constituem lugar de formação para os professores do ensino superior, já que se identificam, exclusivamente, com a dimensão da pesquisa e com o aprofundamento dos saberes específicos do campo da saúde, de modo que a consolidação dos saberes da prática educativa fica em segundo plano (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Forster et al (2008) revelam que há uma diluição intensa nos procedimentos que regem o Estágio Docência, por parte das universidades e programas, que nem sempre cumprem os objetivos previstos para ela. Ficando a cargo dos Programas e dos orientadores, essas atividades

continuam muito ligadas à pesquisa e não raras vezes o pós-graduando entra na sala de aula apenas para relatar o andamento de sua investigação. Em raras ocasiões esse estágio os aproxima das condições objetivas da docência e seus desdobramentos na graduação.

Acredito, como Roldão (2007, p.97), que importa investir na formação profissional enquanto “alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento”. Assim, desde 2008, tenho atuado como docente no curso de Mestrado em Saúde Coletiva de uma universidade pública. O currículo desse Programa apresenta, dentre os componentes obrigatórios, Didática aplicada à saúde, com carga horária de 30h.

Reconhecendo que os estudantes do Mestrado são sujeitos criativos, reflexivos e políticos, tenho me esforçado para fazer acontecer um ensino de didática compartilhado, calcado nas necessidades formativas desses futuros docentes da área de saúde e que contemple, também, as inovações pedagógicas contemporâneas. Nesse sentido, tenho priorizado conteúdos que propiciem a reflexão dos sujeitos sobre sua trajetória formativa; sobre a docência no ensino superior; a identidade de professor do ensino superior; a profissão docente e os desafios da educação na sociedade do conhecimento; o ato de avaliar no cotidiano da sala de aula, com ênfase na aprendizagem dos estudantes; além de possibilitar a aplicação de conhecimentos da Didática para resolver questões que surgem no cotidiano do ensino superior, como planejamento, estratégias de ensino aprendizagem e a relação entre professor e estudante.

As aulas têm ocorrido num clima de amistosidade, colaboração, diálogo, o que tem provocado o significativo interesse por parte dos estudantes. Como estratégias de avaliação da disciplina, tenho priorizado, dentre outros instrumentos, a apresentação de portfólios, onde os estudantes, enquanto autores e produtores de reflexão, registram suas aprendizagens, suas dúvidas, seus anseios.

Pimenta (2008) defende a pesquisa na formação do professor enquanto princípio cognitivo, instrumento da prática profissional, possibilitado pela reflexão que o professor faz a partir da investigação de sua ação docente, quando constrói saberes capazes de aprimorar o seu fazer docente.

Em concordância com essa autora, o trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve a prática de sala de aula como foco e construção de novos saberes sobre o ensino. O estudo teve como sujeitos 22 estudantes do curso de Mestrado em Saúde Coletiva. Os dados foram produzidos pelos estudantes, na constituição dos portfólios finais da disciplina Didática aplicada à Saúde, no segundo semestre de 2011.

Em seguida, vamos discutir a contribuição da didática para o processo de formação docente e apresentar os depoimentos dos sujeitos sobre a importância dessa disciplina para a constituição da sua profissionalidade.

A contribuição da didática para o processo de formação docente

O termo didática é polissêmico, objeto de controvérsias e indefinições. Pode referir-se à didática profissional em ação, a uma ciência, a um saber feito de filosofia, de estética, de intuição, de capacidade de engenharia, de novas dinâmicas.

Alarcão (2008) distingue três sentidos que devem ter uma relação de continuidade e interdependência: a didática curricular- disciplina específica ensinada nos currículos dos cursos de formação de professores, a investigação em didática e a didática de ação profissional, isto é, a atuação dos professores no exercício de sua profissão.

Identificada como disciplina oriunda dos currículos das antigas Escolas Normais, cuja função era preparar as normalistas que iam atuar como professoras primárias, a didática era ministrada numa perspectiva normativa, prescritiva e instrumental, reconhecida como um conjunto de técnicas de ensino capaz de *ensinar tudo a todos*, centrada nas regras, na neutralidade do fazer docente, na padronização das ações, na inculcação de uma única forma de ver o mundo. (FARIAS et al, 2011)

Quando esta disciplina entrou nos currículos dos cursos de formação de professores, na universidade, em 1946, era, muitas vezes, ministrada por professores com vasta experiência no ensino das antigas Escolas Normais, sem uma formação especializada de base, o que provocou uma diversidade de concepções e de práticas e a instabilidade dessa área do saber. (ALARCÃO, 2008)

No Brasil, nos anos 1970, entra em vigor um movimento antididática (a didática em questão) que se rebelou contra o caráter alienado e alienador dos processos de formação de professores e, conseqüentemente, seu atrelamento aos mecanismos de reprodução do sistema social capitalista. Nega-se o técnico e afirma-se o político. (FARIAS et al, 2011)

Os dois movimentos anteriores – a didática instrumental e a antididática – são substituídos pela didática crítica, que considera a ação pedagógica como prática social, e a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, reconhece suas dimensões humana, técnica e política, aprecia o *para que fazer* mais importantes do *que e do como fazer*, assume a competência técnica a serviço do compromisso político com uma sociedade democrática e comprometida com o projeto de emancipação humana. (FARIAS et al, 2011)

Nos dizeres de Farias et al (2011, p.17), a Didática como prática educativa intencional,

articula teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa; uma didática que concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando.

A didática crítica, portanto, questiona o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que concebe a atividade profissional como a resolução instrumental de problemas, no qual as habilidades práticas, hierarquicamente inferiores, são postergadas ao final do curso que, prioritariamente, trabalha os conhecimentos teóricos.

Essa didática, baseada em uma nova epistemologia, vai influenciar o modelo de formação fundamentado na **reflexão**, considerada elemento basal para o desempenho da atividade profissional. Nesse modelo, contrário à racionalidade técnica, por apresentar-se inadequada ao ensino e às profissões de modo geral, os estudantes *aprendem fazendo*, isto é, começam a praticar mesmo antes de compreender racionalmente o que estão fazendo. (SCHÖN, 1995)

Com esse modelo, Schön (1995) propõe formar professores para que se tornem capazes de refletir *na* e *sobre* a sua prática, tornando-se um *practicum*. Esse processo, chamado por ele de reflexão-na-ação, envolve uma série de “momentos” combinados: em primeiro lugar, o docente permite-se ser surpreendido pelo que o estudante faz; em segundo lugar, reflete sobre o que o estudante disse ou fez e procura compreender o por quê; em terceiro lugar, reformula o problema suscitado pela situação; em quarto lugar, testa a sua nova hipótese sobre o modo de pensar do estudante. Após a aula, o professor deve refletir sobre todos os momentos que aconteceram, o que o autor chama de refletir *sobre* a reflexão-na-ação.

Esse modelo de formação, segundo Schön (1995), reconhece, valoriza e encoraja a confusão e a incerteza, tanto por parte do aluno, quanto a própria confusão do professor, considerando-a fundamental no processo de aprendizagem, o que é radicalmente incompatível com a racionalidade técnica, que se assenta numa única verdade, numa única resposta certa, em que é suposto o professor saber e o aluno aprender. Nesse processo, é essencial, também, aprender a ouvir o que os alunos têm a dizer.

Para que os futuros professores tomem consciência de sua própria aprendizagem, ajudando-os a refletir sobre o que fazem com os seus alunos, e utilizem seus potenciais mais humanos e criativos, o modelo de formação do *practicum* faz uso de cenários que representem o mundo real da prática e que “permitem fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira”. (SCHÖN, 1995, p. 89)

Os aprendizados dos futuros professores

São muitos e significativos os aprendizados dos sujeitos que se preparam para atuar como professores no ensino superior. Vamos mostrar apenas aqueles que consideramos mais significativos para este trabalho.

a) Sobre o planejamento participativo

O planejamento participativo foi uma oportunidade de os estudantes serem ouvidos, darem suas opiniões e, sobretudo, tornarem-se co-responsáveis pelo desenvolvimento de suas aprendizagens, como expresso nos depoimentos a seguir:

A disciplina foi construída de maneira dinâmica, participativa e criou oportunidades de debates e reflexão acerca da formação do docente do ensino superior, assim como proporcionou a compreensão do contexto no qual este profissional docente está inserido, dando ênfase às concepções de universidade (ensino, pesquisa e serviço), além de contribuir, também, para o debate acerca dos saberes e desafios presentes na abordagem teórico-prática no cotidiano do professor universitário.

Foi discutido o planejamento da disciplina, baseado no estabelecimento de metas e na flexibilidade entre docente-discente para se alcançar os objetivos da matéria, definindo práticas e dinâmica a serem realizadas durante as aulas.

Foi evidenciada pelos participantes do estudo a flexibilidade no processo de construção do planejamento, na medida em que os conteúdos programáticos foram propostos pela professora, mas não foram impostos. Os estudantes tiveram oportunidade de opinar, a fim de se estabelecerem eixos significativos com suas experiências profissionais. Assinalaram a ênfase dada ao estudo e à análise de textos que propiciassem a discussão crítica dos conteúdos.

b) Sobre o conceito de Didática

O conceito de Didática passa a ser reconsiderado. Se antes pensavam apenas em aprender técnicas genéricas para ensinar bem, depois do curso, reconstruíram essa representação, destacando que ao ensinar, o professor deve contextualizar os conteúdos, a fim de que tenham significação para os educandos:

Sobre a Didática, o que ficou em meu entendimento é que não é algo genético, é um resultado de um construto histórico, pois é necessário saber o que se ensina e para quem se ensina, através da contextualização, significação do aprendizado pelas diferentes habilidades técnicas e cognitivas dos diferentes tipos de estudantes.

c) Importância da disciplina para a formação profissional

Ficou claro que a atividade docente, compreendida em suas dimensões humana, científica e técnica é complexa e, portanto, exige uma preparação cuidadosa. Apesar da carga horária restrita da disciplina, ela foi fundamental para o desenvolvimento profissional dos estudantes em formação, como evidenciam os depoentes.

As aulas de didática foram de fundamental importância na construção do meu conhecimento para o exercício da docência, mesmo sendo um tempo restrito.

Aprendi em meio às aulas construídas de maneira dinâmica, participativa, com oportunidades de debates e reflexão acerca da formação do docente do ensino superior; discutimos, à luz de Cunha, sobre a trajetória formativa do docente universitário, suas fragmentações, dificuldade e desafios, mostrando que ainda há muito o que aprender, consolidar e fazer, pois a docência é uma atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa.

Aprendi que é imprescindível conhecer os saberes necessários à docência no ensino superior; traçar a identidade do professor universitário – Pimenta aborda bem essa temática; entender a relação professor/aluno; conhecer a ética na docência; entender que o ato de ensinar não comporta modelos pré estabelecidos. Aprendi que o planejamento é um efetivo instrumento de melhoria no trabalho do professor.

d) Complexidade da ação didática

Os estudantes em formação evidenciaram os desafios enfrentados na atualidade, pelo professor, diante de alunos provenientes de diferentes culturas, necessidades diferenciadas, nem sempre comprometidos com a aprendizagem. Mas, mesmo reconhecendo que não é tarefa fácil lidar com essa realidade, ressaltam o papel do professor no desenvolvimento das habilidades do alunado, na compreensão de suas dificuldades e das pressões que sofrem no processo de formação profissional. Vejamos os depoimentos exemplificativos dessa situação.

Fica registrado que lecionar é um desafio, em que o professor deve sempre manter o encantamento, mas isso também depende do comprometimento e resposta dos alunos. Trabalhar as emoções e expectativas de pessoas tão diferentes não é tarefa fácil, enquanto os alunos lidam com um ser único e particular (o mestre/professor/orientador), o professor lida com uma demanda enorme de necessidades diferenciadas. Talvez a dificuldade em lidar com o diferente nasça desse universo tão heterogêneo, decorrente de uma realidade que foge do convencional (seja uma violência, problemas familiares, opção sexual, opções pessoais), mas é nessa experiência que nasce também o aprendizado e a construção do conhecimento e é diante do reconhecimento que o aluno aprende a aprender de forma a apreender o conteúdo.

Considerar o outro, suas limitações e potencialidades, não é tarefa fácil, e é neste ponto que o professor deve agir, no sentido de ajudar o aluno a desenvolver-se e vencer suas dificuldades explorando as suas qualidades, principalmente do aluno universitário, que vive em um nível de exigência muito alto, para conseguir, enfim, seu diploma e sua vez no mercado de trabalho.

Nós, mestrandos, andamos em uma corda bamba, com tantas exigências e tantas necessidades reprimidas, com o propósito de nos tornamos mais qualificados em um mundo que preza pela inovação, tecnologia e conhecimento, mas que trata pouco da subjetividade e necessidades humanas resultando em injustiça social e não priorização da qualidade de vida.

“Andar em corda bamba”, nos remete a equilíbrio, mas ao mesmo tempo, a insegurança, instabilidade, arte circense. Os pós-graduandos denotam que a profissão vive atravessada por subjetividades e emoções que devem ser consideradas em seu processo formativo.

d) Reflexão sobre a ação/teoria

Os estudantes ressaltam a importância da reflexão sobre a ação e teoria estudada, como visto em Schön. Pensaram sobre as dinâmicas, as atitudes dos colegas e da professora, no significado de cada elemento da prática educativa, como evidenciam esses registros:

Para descontração do grupo e com a finalidade de provocar reflexões sobre a importância do trabalho em equipe na resolução de problemas, realizamos a dinâmica Desatando os nós.

Este curso proporcionou um espaço de compartilhamento e reflexão teórico-prática sobre os pressupostos epistemológicos, as práticas pedagógicas, bem como a natureza, o sentido e as formas de aprendizagem e sua avaliação na Universidade. Possibilitou a reflexão por nós professores e almejantes desse ofício, da responsabilização efetiva, seriedade e compromisso com a profissão. A docência como prática racional envolve saberes próprios que podem estar limitados ao dom ou reprodução; à autonomia, ou seja, à capacidade de explicitar ações que considerem a ética, os costumes, os valores e os aspectos legais; além de vários saberes.

Podemos inferir, pelo exposto, que a prática não aparece como um espaço de aplicação da teoria; registrada ao lado da teoria, a prática representa um campo de produção de saberes, como formulado por Stenhouse (1997), como *locus* de produção de conhecimentos.

e) Estudo de caso

Analisar a realidade, mediante a análise de casos reais, foi considerado muito significativo para os estudantes, participantes deste estudo. Com efeito, Schön (1995) mostra a necessidade de se trabalhar com um mundo virtual, isto é, qualquer cenário que representa um mundo real, e permite ao indivíduo fazer experiências, cometer erros, refazer o processo. Estudar a avaliação emancipatória, voltada à promoção de um ensino de qualidade tem sido um desafio para os professores em formação, já que é um dos fatores mais importantes e mais complexos do processo ensino aprendizagem. Vale destacar a participação ativa e a responsabilidade dos pós-graduandos no processo, considerando seus questionamentos, necessidades e sugestões. Confrontar a teoria com os casos reais relatados por outros estudantes do ensino superior e com

imagens de slides parece ter contribuído para a revisão de práticas arraigadas e representações construídas durante o período que esses indivíduos frequentaram a escola básica e a própria universidade. Com efeito, refere Marcelo García (1999, p. 154), a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias, e das de outros”, como evidenciam alguns depoimentos.

Cada pessoa recebeu um caso real vivenciado pelo indivíduo na sala de aula para fazer uma associação com o texto. O meu caso falava de uma aluna que foi perseguida por um professor, que mesmo ela sendo uma aluna participativa, responsável, que fazia todas as atividades, sempre recebia nota baixa e mesmo quando tirou 9,0 em uma prova final o professor deu 5,0, com o argumento de que a discente não teria a capacidade de passar na prova, ela comenta que se sentiu muito mal com aquilo tudo. Cada pessoa leu o papel, discutiu em equipe, e algumas pessoas leram para a sala toda. A avaliação do discente requer do professor preparo técnico e capacidade de observação, o professor não pode permitir que provas periódicas seja o único instrumento de avaliação do aluno, deve ser considerado a produtividade de cada aluno ao longo do ano. A avaliação formal não pode se constituir no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho, ocupando papel central na relação aluno-professor, pois avaliar não é simplesmente atribuir notas obrigatórias para o avanço das disciplinas. Avaliar significa dar ênfase a todo o conjunto que se estabelece nas relações pedagógicas grupais e a classe como um todo.

O tema estudado nesta aula foi avaliação da aprendizagem. Tema muito polêmico e que precisa ser mais explorado e aprofundado pelo professores. A partir de Estudo de Casos trabalhamos três textos. Inicialmente, analisamos imagens e trechos de avaliações de alunos do ensino médio. As imagens continham muita criatividade e demonstravam falhas no processo de aprendizagem dos alunos, além da falta de compromisso dos mesmos com o instrumento utilizado para avaliação. Depois das discussões incitadas pelas imagens, os grupos receberam depoimentos de ex-alunos da disciplina contando alguns casos de frustração escolar causados por uma avaliação. Nossos casos foram bem discutidos no grupo e resumiam ao tratamento positivista que os professores continuam enfocando em suas avaliações. Os textos trabalhados analisaram o processo de avaliação da aprendizagem e focaram principalmente na importância de valorizar na formação do alunado o conhecimento prático capaz de desenvolver habilidades e competências para a formação cidadã.

f) Estratégias de ensinagem

Ficou claro que os estudantes, buscam, na aulas de Didática, procedimentos didáticos para desenvolver suas ações em sala de aula. Embora a Didática já tenha superado a fase da

racionalidade técnica, o professor se vê diante do desafio de organizar e operacionalizar o trabalho docente, por meio de ferramentas que propiciem ao estudante o desenvolvimento dos seus processos mentais, afetivos e motores, como se pode inferir dos excertos a seguir, afinal, sentaram-se no chão, cortaram e colaram papéis, no esforço de produzir uma síntese sobre o aprendizado:

A cada aula, que é a menor partícula do processo de ensino/aprendizagem, aprendi que existe uma gama de estratégias de ensinagem, como dinâmicas, portfólio, mapa conceitual, painel aberto, painel integrado, entre outras, e essas estratégias devem estar amalgamadas com o objetivo da aula e, se estiverem associadas à exposição e ao diálogo acerca dos conteúdos, se constituirão em importantes estratégias que **levarão à reflexão do processo de formação de um discente do ensino superior.**

Depois que cada grupo refletiu o seu texto e confeccionou o painel imagético, este foi apresentado na sala. Lamentamos por não ter espaço para fixar nosso trabalho. Ao final, limpamos e organizamos a sala e nos abraçamos em roda novamente para avaliar a aula.

Os grupos construíram painéis imagéticos com revistas velhas, jornais, papel madeira, lápis, para fazer uma síntese dos três principais textos do planejamento da aula, fortalecendo a tese de que a construção do conhecimento se realiza de forma adequada quando se valoriza a base relacional dos indivíduos, levando em consideração todo o escopo das diferenças e singularidades.

Nesse caso, não foi a técnica pela técnica, mas as estratégias foram escolhidas em função de propiciar aos pós-graduandos, como sugere Anastasiou (2007), novas maneiras de fazer a aula mediante estratégias diferenciadas que, como registra um estudante, “levarão à reflexão do processo de formação.”

g) Avaliação

A avaliação tem sido o “Calcanhar de Aquiles” do processo didático. Os professores em formação evidenciam a importância de discutir esse tema para se sentirem melhor preparados para a prática docente. Eles evidenciaram que a avaliação deve ser partilhada por todos os responsáveis pelo processo e envolver os métodos, conteúdos, e o próprio professor. Que a avaliação desse tem possibilitado sua reflexão sobre a prática e propiciado o crescimento profissional do docente, como evidenciam estes depoimentos.

Aprendi a importância de saber o que é, de fato, avaliar. Fui levada a pensar as formas de como as universidades estão avaliando seus aprendizes e a refletir sobre os desafios atuais da avaliação.

Na minha experiência, ainda que seja curta como professor costumo pedir uma avaliação sobre meus métodos e conteúdos trabalhados. As repostas dos alunos são muito diversas, mas no geral sou aprovado, mas tachado de muito exigente. Essas avaliações profissionais que faço vêm me transformando como professor.

Como se pode depreender dos depoimentos anteriores, o pós-graduando revela que a reflexão *sobre* a prática propiciou a construção de novos conhecimentos, o que está em conformidade com as ideias de Schön anteriormente discutidas, sobre a epistemologia da prática.

Assim, venho tentando me aperfeiçoar no dia-dia. Vani Kenskin me levou a refletir sobre isso quando diz que no cotidiano do bom professor, a avaliação transcende a sala de aula e se instala como procedimento permanente de investigação, pois avaliar o aprendiz é também se avaliar e se abrir a questionamentos feitos pelos alunos. A avaliação deve servir como instrumento de orientação para a prática, é a reflexão permanente sobre as finalidades e os objetivos do que vem sendo trabalhado, experimentado e vivenciado e as formas como cada aluno e o professor vem atuando para a superação dos desafios de aprendizagem de todos, inclusive do próprio professor.

Ao longo do curso, a disciplina continuou sendo construída de maneira inclusiva com avaliações que divergiram dos exames tradicionais, que deste modo criou oportunidades de debates e reflexões acerca da formação do docente do ensino superior,

Esta aula mais uma vez foi muito bem avaliada por todos, mas ainda me resta uma dúvida: em qual temática posso utilizar o painel imagético em minhas aulas no curso de Farmácia? Será que alunos de graduação da área de saúde, ainda tão positivista e tradicional, darão conta de representar um texto em um painel imagético? Só tentando para saber, farei isso em breve professora.

Vale acrescentar que os pós-graduandos concluíram a disciplina com questionamentos, com poucas certezas e indefinições. somente uma prática refletida pode trazer respostas para esses questionamentos. e, como responde o próprio estudante, “só tentando para saber”.

h) sentimento de impotência

Os dados deixam perceber que são tantas as responsabilidades do professor, na atualidade, que causam nos pós-graduandos um sentimento de impotência, de perplexidade e desafio, como afirma Sousa Santos (2008). o pós-graduando vê-se intimidado, mas logo reflete que a iniciativa deve partir de si mesmo. apesar desse “mal-estar”, o indivíduo mostra a importância da criatividade e da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional:

Todas essas responsabilidades me causam um sentimento de intimidação e impotência, mas descobri que a iniciativa de recomeçar de forma diferente deve partir de mim mesma. Surgirão dificuldades, o caminho será longo, terá espinhos, barreiras, vales, mas

é preciso ter coragem, correr os riscos, enfrentar, tentar, acreditar que vai dar certo, construir o caminho e percorrê-lo até o fim. Para conseguir essa vitória estou consciente que de que terei de passar por um processo de refinamento para poder brilhar.

Conforme Sousa Santos (2008), “o indivíduo parece hoje menos individual do que nunca [...] a sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele”. Então, provavelmente, esse “processo de refinamento” só será possível mediante a formação continuada, quando o professor, com as demandas da prática, e com os pares e/ou um assessor pedagógico, pode produzir instâncias de superação de práticas tecnicistas, por meio da reflexão sistemática sobre a prática pessoal e a de outros colegas, à luz de enfoques, princípios teóricos e informações próprias da pedagogia universitária (LUCARELLI, 2004). Com efeito, embora haja componente relativamente individual e autônomo no processo de aprendizagem, garantem Marcelo García e Vaillant (2001), o processo de formação não ocorre de forma isolada, mas dentro de um espaço intersubjetivo e social, quer dizer, numa experiência em que ocorre interação do indivíduo com o contexto relacional, social e cultural.

Considerações finais

As funções dos professores do ensino superior não se restringem aos momentos de interação direta com os estudantes, na sala de aula. Supõe atividades paralelas: a gestão, a pesquisa e a docência, além de um conjunto de atividades pré, inter e pós docência que os professores realizam, a fim de assegurar a aprendizagem significativa dos seus alunos.

A gestão e, particularmente, a docência, entretanto, não têm tido a atenção devida quanto à formação desses profissionais. Os programas de pós-graduação têm se dedicado à formação dos professores universitários no seu papel de pesquisadores, deixando a formação pedagógica em situação desfavorável.

Não é por acaso que trabalho com a disciplina Didática aplicada à Saúde, num curso de Mestrado acadêmico, cuja carga horária total é de apenas 30h. Mesmo nessa condição de brevidade, esse componente curricular tem contribuído significativamente para o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos.

Eles evidenciam, dentre os saberes construídos, aqueles advindos da fundamentação crítico-científica, da reflexão individual e grupal que resultou numa nova maneira de encarar as relações professor-aluno, o desenvolvimento profissional e pessoal, o planejamento da prática educativa, as estratégias de ensinagem e, particularmente, uma visão e atitude emergente sobre a avaliação da aprendizagem.

Oxalá os resultados desta pesquisa sobre a prática possa estimular a reflexão de coordenadores de programas de pós-graduação e de gestores das IES sobre a ampliação do espaço para a formação pedagógica dos pós-graduandos nos Programas e a institucionalização de iniciativas individuais para o desenvolvimento profissional dos docentes em serviço, a fim de melhorar a qualidade de ensino que tanto se almeja.

Referências

- ANASTASIOU, Léa C.; ALVES, Leonir Pessate A. (2007). *Processos de ensinagem na universidade*: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE.
- CUNHA, Maria Isabel da. (2010). A docência como ação complexa. In: Cunha, Maria Isabel da. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária*: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP; Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, p.19-34.
- FARIAS, Isabel M. S; SALES, Josete O. C. B.; BRAGA, Maria M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M.. (2011). *Didática e docência*: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro.
- FOSTER, M. (2008). A escola e a formação docente: desafios em tempos desacreditados. In: EGGERT, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: didática e formação de professores, livro 1. Porto Alegre, p. 334-348.
- LUCARELLI, Elisa. (2004). El asesor pedagógico e la didáctica universitária: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas. In: LUCARELLI, Elisa et al. *El asesor pedagógico en la universidad*: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, Paidós.
- MEC/INEP. Censo da educação superior 2010. Brasília, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). (2008). Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma G. *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, p. 19-76.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. (2010). Trajetórias da docência universitária em programa de pós-graduação em saúde coletiva. In: Cunha, Maria Isabel da. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária*: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP; Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, p.147-174.

SCHÖN, Donald A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p.77-91.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. (2008). *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.

STENHOUSE, I.(1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. (2001). *Las tareas del formador*. Maracena, Granada: Ediciones Aljibe.

8.8.3.

Título:

A dimensão pedagógica da ação do nutricionista

Autor/a (es/as):

Pedroso, Maisa Beltrame⁵⁶

Resumo:

Vários países vêm realizando reformas no ensino da graduação objetivando integrar suas funções às necessidades da sociedade, tendo como pano de fundo a produção de conhecimento que preparasse o capital humano para atender a entrada dos países no circuito da globalização. Mesmo sem minimizar a importância das habilidades técnicas do campo da nutrição, requer ênfase nas habilidades centradas nos processos de comunicação, envolvendo novos discursos e (re)novas práticas educativas. Compreender o exercício profissional do nutricionista como uma ação eminentemente pedagógica remete a repensar as práticas acadêmicas vividas em sua formação e o papel que os professores desempenham nesse contexto, em especial pelo caráter de mediador ativo que o docente universitário desenvolve entre um conhecimento altamente especializado, proveniente de um campo acadêmico profissional, e o sujeito em formação. Embora considere esse fenômeno como um processo global, realizei um exercício de cotejamento das experiências que ocorrem nos Cursos de Nutrição de três países diferentes. Selecionei os Cursos de Nutrição nas Universidades do Porto, na Universidade de Buenos Aires e, no Brasil a Universidade Federal de São Paulo. Este foi escolhido por caracteriza-se como uma experiência singular no seu aporte curricular e metodológico. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, onde foram realizadas entrevistas com diferentes atores (docentes, discentes e egressos), buscando captar os momentos de ruptura com o cotidiano nas atividades humanas, entendendo que é na sala de aula, onde os docentes exercem influência direta sobre a

⁵⁶ Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação/UNISINOS. Bolsista CAPES/CNPq para o Doutorado Sanduíche, na Universidade do Porto/Portugal. e-mail: maisapedroso@hotmail.com.

formação e o comportamento dos alunos. Na análise, observa-se que a identidade docente, tem papel fundamental no significado social que o professor atribui a si mesmo e a nutrição, constituindo também um processo epistemológico que reconhece a educação como campo de conhecimento do nutricionista.

Palavras-chave:

Saúde, docência universitária; ensino superior; práticas pedagógicas.

Introdução

A análise da trajetória da Universidade, ao longo dos séculos, mostra a capacidade que esta instituição cultivou de adaptar-se ao contexto em que está inserida. Ao debatermos sobre as políticas atuais para o ensino superior, devemos situá-lo no conjunto das análises das políticas neoliberais, inseridas no contexto das configurações do capitalismo contemporâneo, que tem a globalização como sua estrutura. Esse fenômeno, que se intensificou nas últimas décadas, não pode ser ignorado quando tentamos compreender os reflexos dessas transformações no atual cenário pós-moderno.

A globalização surgiu com força, originando uma nova conjuntura de ordem política, econômica, social e cultural propulsionado um movimento transnacional incessante de bens, serviços, capitais e pessoas, transcendendo as fronteiras dos estados nacionais, potencializado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Os avanços alcançados nas esferas da ciência e da tecnologia e disfunções da globalização no campo social, econômico, político e ético têm claramente efeitos sobre a educação superior. Nesse tempo de transição, onde o projeto da modernidade parece ter se cumprido (em excesso ou insuficientemente) para solucionar os problemas que atingem a humanidade é importante analisarmos as implicações das tensões e desconexões da crise nas políticas educativas, onde fica evidente que,

numa época de transição entre o apogeu do Estado-nação e a emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional, alguns dos desafios que se colocam às políticas educativas remetem necessariamente para a necessidade de se inscreverem na agenda política e educacional os processos e as consequências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias, resultantes, entre outros fatores, do confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação de subjectividades e identidades, em sociedades e regiões multiculturais, e aos quais os sistemas educativos, as escolas e as práticas pedagógicas não podem ser indiferentes (AFONSO, 2001, p.20).

As reformas educacionais, provocadas pelas mudanças econômicas impostas pela globalização, partiram dos mesmos princípios exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptassem mais facilmente às exigências do mercado.

Se, por um lado, as políticas sociais e educacionais puderam ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também “não podem deixar de ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais” (AFONSO, 2001, p.22).

À luz destas transformações, Sousa Santos (2004) reconhece que a universidade tem sido submetida a exigências contrapostas, mas com o efeito convergente, desestabilizando a sua institucionalidade atual, criando uma profunda ruptura na sua identidade social e cultural. Para o autor, essa instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança.

O despreparo da Universidade para lidar com os desafios postos pela sociedade e pelo Estado aponta para transformações profundas, provocando o que autor (1996) define como a *crise da Universidade*, que comunga de três fatores: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Para ele a Universidade perdeu a capacidade de definir a crise hegemonicamente, isto é, com autonomia, o que é corroborado por José Dias Sobrinho ([s.d], [s.p])⁵⁷ quando refere que as Universidades perderam muito da “utopia social dos anos sessenta e setenta, que lhes atribuía um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades” e que “estariam abdicando de sua função de intermediação entre o indivíduo, a sociedade civil e o Estado”.

Para Sousa Santos (2005), as políticas educativas e as políticas em geral são redes de poderes criadas e recriadas nas relações sociais. Para ele a transição na relação entre conhecimento, sociedade e Universidade situa-se no âmbito da crítica ao paradigma da racionalidade científica, denominado como paradigma dominante, e que coloca em xeque a condição da Universidade enquanto produtora e difusora de saber. Esta transição, entre outros aspectos, interpela a Universidade quanto à sua responsabilidade social diante de dicotomias que inviabilizam uma comunicação entre culturas e com o mundo do trabalho.

⁵⁷Conferência *Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?* Proferida pelo autor, em reunião da ANPED. Disponível http://www.anped.org.br/reunioes/27/texto_conf_abertura.doc. Acesso em abril 2011.

Portanto, para reconquistar a legitimidade perdida, a Universidade terá, segundo Sousa Santos (2005), que reforçar sua responsabilidade social tendo que aprender a atuar em rede, adotando procedimentos participativos de avaliação, bem como rever os mecanismos internos e externos de democratização.

Jacques Derrida (1990) problematiza as dimensões da responsabilidade na universidade advertindo sobre a dificuldade de submetê-la a determinados conceitos oriundos de três matrizes: a da responsabilidade como um tema precisamente acadêmico e que se colocaria como algo a ser exumado; a de uma tradição a ser reafirmada em que a dicotomia sujeito docente e sujeito institucional atravessa-se de questões filosóficas, éticas, jurídicas e políticas; e a terceira, desenhada como novidade, que é justamente a responsabilidade colocada na relação entre a universidade e a sociedade.

Carnoy (2002) reforça a tese de que é necessário que as nações aprendam que o papel fundamental das instituições educativas, não é somente transmitir conhecimentos, mas reinserir as pessoas na nova sociedade da informação e do saber.

Vive-se, na contemporaneidade, aquilo que Castells (2005) entende como espaço de fluxos, em contraposição ao espaço de lugares. Os locais agora são alcançados em grau cada vez mais rápido com as barreiras espaciais suprimidas progressivamente em um tempo instantâneo de troca de informação, fenômeno que transforma de forma intensa os processos de construção do conhecimento.

Para Maués (2003) foi esse o contexto da globalização que propiciou uma intervenção mais direta dos organismos internacionais na educação, com o objetivo de alinhá-la à nova ordem econômica, política e social e passaram a fixar metas que os países devem atingir no contexto educacional.

A reforma proposta pelo Banco Mundial (1995a) ao sistema educacional dos países em desenvolvimento redefine a função do governo por meio de medidas que contribuem para trazer consenso e fortalecer os princípios neoliberais, propondo as reformas que devem ser feitas, a fim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza, estabelecendo como prioridade, que as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas.

Observa-se que em vários países ocorreram reformas nas instituições de educação superior, seguindo o modelo neoliberal para modernização das Universidades, objetivando integrar suas funções as necessidades da sociedade, tendo como pano de fundo a produção de conhecimento que preparasse o capital humano para atender a entrada dos países no circuito da globalização.

A introdução de abordagem baseada em competência no processo de reforma em curso dos sistemas educacionais introduziu novos modelos no projeto de aprendizagem e, conseqüentemente, no currículo.

Desta forma, o campo educativo está se construindo numa “dinâmica fluída e biunívoca de entrosamento e embaralhamento, entre as dinâmicas internacionais e as dinâmicas nacionais, não numa mera soma ou sobreposição de elementos justapostos, mas antes num processo de definição e redefinição constantes que conduz a singularidades” (MENDES, 2007, p.109).

Nesse novo cenário de desterritorialização e forma de pertencimento levam a um novo redimensionamento do cidadão e da cidadania, e o desenvolvimento de novas relações do Estado com a sociedade.

As questões atuais relacionadas à saúde produzem efeitos em vários aspectos e fazem emergir questões que precisam ser discutidas. A repercussão desse fenômeno no âmbito das instituições de ensino exige um olhar diferenciado do educador, uma vez que altera a dinâmica das relações, obrigando-o a revisar os mecanismos de poder e de autoridade.

A formação e o trabalho dos profissionais de saúde impactados pelo movimento para uma nova saúde pública pressupõem o afastamento das práticas prescritivas dos profissionais, apoiados no modelo biologicista e hospitalocêntrico e requerem um novo aprendizado para o desenvolvimento de novas práticas, emergindo deste contexto, a dimensão educativa em saúde como um importante e estratégico equipamento social. Desta forma, influenciam as práticas pedagógicas que busquem desenvolver o pensamento crítico dos sujeitos, permitindo-lhes reconhecer seus problemas, capacitando-os para atuarem individual e coletivamente na busca de soluções.

Dentro desse propósito e atenta as necessidades emergentes, a OMS (2003) vem orientando os países a melhorar o alinhamento entre a qualidade da formação e relevância dos profissionais de saúde para reforçar o impacto na saúde da população. No cenário mundial introduziram, não somente um novo modo de compreensão da formação dos profissionais da área da saúde, mas estabeleceram uma lógica de estreita articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de saúde, balizando os conhecimentos considerados básicos para os profissionais e encontraram um terreno fértil para inovações no campo curricular, pois como afirmam Cunha e Leite (1996, p.8) “as crises do ensino e da aprendizagem na graduação são crises do conhecimento socialmente distribuído pelos currículos”.

Portanto, é preciso assinalar as possibilidades de uma ação transformadora.

Lopes (2004) enfatiza que o currículo vem assumindo a centralidade das políticas educacionais, e as reformas nesse campo são constituídas por diversas ações, compreendendo mudanças na

legislação, na relação entre as diferentes instâncias do poder e nos dispositivos de controle da formação profissional.

Entretanto, as ações empreendidas não se implementam automaticamente. Elas têm movimento, contradições e podem gerar resultados diferentes, especialmente por serem realizadas por grupos distintos em que o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado sofre o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder como argumenta Höfling (2001).

Essa assertiva é corroborada por Almeida, Feuerwerker, e Llanos (1999, p.139):

às forças comuns que respondem por um conjunto de políticas públicas “globalizadas” se contrapõe uma diversidade de respostas nos diferentes países, que se traduzem em múltiplas alternativas de conformação de modelos de organização de cuidados à saúde, de regulação de mercados de trabalho e de exercício profissional, de revisão da relevância social da Universidade e de seus processos de formação profissional, e de redefinição de atores em novas esferas de decisão em sistemas mais descentralizados de gestão com graus diversos de controle social.

Nessa perspectiva, os currículos não são produções verticalizadas a partir de centros de poder nacionais, globais ou locais, mas produções de sentidos ambivalentes pela circulação de múltiplos discursos e textos em diferentes contextos, em um processo de recontextualização produtor de híbridos culturais (LOPES, 2005, 2006).

As condições em que essas políticas se configuram em práticas educativas, são coextensivas com as formas como os sujeitos se constituem. A direção, o sentido e a intensidade das mesmas vão depender do engajamento e da criatividade dos atores envolvidos nos processos educacionais, bem como do intercâmbio e da interação entre eles.

Mesmo que a globalização reforce as práticas de uniformização das instituições, impõe ao mesmo tempo, o discurso da autonomia, de identidade, criando espaços de reinterpretação capazes de permitir a construção de um projeto político social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificando os rumos das políticas sociais e instituindo outras relações com a prática em saúde. E as IES, como organizações complexas, são espaços para a construção de identidades através da elaboração, realização e avaliação de projetos educativos e curriculares que atendam as expectativas da sociedade.

Desta forma, compartilho com Cunha e Leite (1996, p.11) quando argumentam que é “fundamental identificar os mecanismos que favorecem ou não as decisões curriculares em

cursos que formam profissionais para a sociedade”, pois para elas, “a diferença e semelhanças entre os contextos em que se dão estas práticas podem trazer novas luzes, revitalizando o ensinar e aprender na sala de aula universitária” (p.8), considerando que as experiências formativas dos profissionais de saúde assumem contornos inovadores na medida em que as vivências concretas criam novos desafios.

Dessa aproximação, originou-se o interesse por um estudo mais preciso e mais abrangente sobre a atuação do nutricionista como um educador, estimulando um olhar para os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, como balizadores de uma concepção de formação, procurando percebê-los como uma prática social que gera a possibilidade de uma nova prática discursiva.

Dentro desse propósito, este estudo se constituiu na perspectiva de analisar que lugar ocupa a dimensão pedagógica na formação do nutricionista e como influência os seus saberes profissionais. Nesse sentido é que fomos observar o que acontece na realidade dos Cursos de Nutrição em diferentes contextos. A inserção nos Cursos de Nutrição: da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto- FCNAUP, em Portugal; na *Escuela de Nutrición da Facultad de Medicina*, da Universidade de Buenos Aires, na Argentina e do Curso de Nutrição da Universidade Federal de São Paulo- *Campus Baixada Santista* favoreceram essa perspectiva.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados professores dos Cursos de Nutrição, indicados pelos coordenadores dos Cursos como aqueles que desenvolvem ações curriculares mais identificadas com a dimensão pedagógica da formação. Indicaram, também, alunos e egressos dos cursos que estavam em exercício da profissão em espaço público ou privado, que teriam disposição de participar do estudo.

Os caminhos formativos do nutricionista educador

A expansão através da conscientização, do acesso e do uso cada vez maior e mais constante de informações pelos meios de comunicação sobre a importância da alimentação saudável, tornou possível a participação e o controle efetivo, por parte dos cidadãos, dos programas e ações dos governos, incentivado por Organizações Internacionais, que lutam pelos direitos a cidadania. Nesse contexto, acentua-se a democratização dos espaços sociais, em que os indivíduos passam a ter voz e vez na reflexão, na execução e na tomada de decisão, desde questões simples do dia a dia, até situações mais complexas da alçada pública.

Dentro desse processo, faz-se necessário a reorientação na formação do nutricionista, incentivada pelas políticas de saúde e educação, objetiva integrar as ações formativas acadêmicas aos serviços de saúde e a dar respostas às necessidades da população.

As práticas alimentares do indivíduo são resultadas de decisões, conscientes ou não, estreitamente relacionadas à cultura alimentar de sua região, à tradição alimentar de seu convívio social e às transformações decorridas do acesso à informação científica e popular. No entanto, no campo do conhecimento da alimentação e da nutrição, mais do que proporcionar o acesso a essas informações, torna-se fundamental estimular a autonomia dos indivíduos a fim de possibilitar que os mesmos atuem intencionalmente e com independência de influências (liberdade), o que demanda um consistente processo educativo (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2008, p.495).

Batista et al (2005) afirmam que há novas possibilidades de compreensão do que significa educar o homem indicando a necessidade de se investir em práticas educacionais que tenham na participação crítico-reflexiva um pilar fundamental. Entretanto sinalizam que,

a inovação educativa exige que haja novos patamares de organização e produção do conhecimento, conectados com os desafios da prática e com as lutas que emergem nos diferentes campos sociais. No caso da saúde, a implementação dos serviços públicos e as novas orientações curriculares para os cursos de graduação, dentre outros movimentos, contribuíram para criação de um contexto facilitador e atento às inovações (BATISTA et al., 2005, p.233).

Rios (2002) lembra que a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Um dos aspectos cruciais dessas transformações é o investimento na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. Cunha (2003) relata, também, que, em grande parte das instituições a qualificação do professor do ensino superior não ocorre de forma aleatória, mas

acompanha a trajetória das mesmas [instituições], assumindo, entretanto, as tendências políticas e epistemológicas que caracterizam cada época, o estágio em desenvolvimento em que vivem as Universidades e as legislações definidoras das práticas acadêmicas (CUNHA, 2003, p.23).

Atualmente há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os docentes desempenham nessa relação. O professor, que historicamente era visto como detentor e

produtor de conhecimento, vê essa convicção posta em causa, o que faz com que ele repense o seu papel na produção e transmissão do conhecimento na função de mediador e intérprete ativo das culturas, dos valores e do saber em transformação (NÓVOA, 1999).

As reformas que ocorreram historicamente em sociedades com historicidades distintas resguardam diferenças no que diz respeito à constituição da educação como um bem público. Nesse sentido torna-se fértil a reflexão sobre as ações promovidas pelas IES e seus Projetos Políticos Pedagógicos⁵⁸, onde é possível perceber uma tendência comum sobre as reconfigurações, sem, contudo deixar de salientar a riqueza que reside na diversidade de abordagens, que dá singularidade a cada projeto.

Chama atenção, porém, que nessa diversidade de iniciativas, há uma intencionalidade de marcar um compromisso com a inovação. De acordo com Hubermann (1973, p.16) a inovação “enquanto processo voluntário, conduz, no domínio da tecnologia social, à descoberta da combinação mais eficaz de meios visando a alcançar fins específicos”.

Como afirma Cunha (2003, p.150)

as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Quando há mudança de concepção, os processos alteram relações e práticas também gerando uma profunda mudança de valores e subjetividades nos atores envolvidos. Nos currículos analisados faz parte do processo de mudança a busca por uma formação humanizada e ética e a construção de novas práticas pedagógicas.

Os respondentes, em geral, priorizam a busca da autonomia ao considerem o indivíduo como sujeito de sua aprendizagem, habilitando-o, também, a procurar alternativas para estar constantemente atualizado e preocupado com as inovações tecnológicas.

As IES manifestam sua responsabilidade social com a melhoria da qualidade da saúde e vida das pessoas, por meio da transformação das práticas profissionais.

Percebe-se que qualidades *como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes* (UNESCO, 1998, [s.p]). Utilizam estes princípios nos currículos de maneira destacada na formação profissional, planejando a aprendizagem de maneira que se aproxime da formação para o mundo do trabalho.

⁵⁸Adotaremos o termo Projeto Político Pedagógico para os projetos de curso aqui estudados, mesmo que a nomenclaturas diferentes estão sendo usadas nos Projetos estudados.

O enfoque profissionalizador, que tem como referência o perfil profissional, move-se do foco dos conteúdos para a aprendizagem, com importantes repercussões. O principal critério para elaboração dos PPP, de acordo com essa nova abordagem, tem sido o conjunto de competências a serem adquiridas.

A formação por competências está relacionada com práticas eficazes para resolver problemas e melhorar os distintos contextos sociais, com gestão responsável do conhecimento e com a eficiência no uso de recursos. Sendo assim, ao incorporar o conceito de competência, intensifica-se o caráter integrador e a responsabilidade social da formação universitária.

Os PPPs, mesmo sem minimizar a importância das habilidades técnicas do campo da nutrição, dão ênfase nas habilidades centradas nos processos de comunicação e gestão, compreendendo o campo da nutrição como espaço de definição de políticas e mudanças sociais e humanas.

Consideram a ampliação do conceito de saúde, para além da ausência de doença. Incluem as discussões em torno da questão de como educar indivíduos e grupos para que estes atinjam um nível desejável de saúde gerando propostas de mudança nas formas mais tradicionais de educação nessa área.

Nesse contexto a dimensão pedagógica da ação do nutricionista assume especial relevância. Seu papel pressupõe a persuasão e o convencimento sobre a melhor forma das pessoas alcançarem plenas condições de saúde e qualidade de vida.

Os projetos como ação humana exigem um compromisso de adequação intencional do real ao ideal (VEIGA, 2007). As propostas político pedagógicas, embora identificadas em suas metas e finalidades, não são homogênicas na práxis dos currículos analisados nesse estudo.

Observa-se que a organização curricular dos Cursos, de Portugal e da Argentina, está assentada em sólida base de disciplinas biomédicas, cujo domínio teórico é a condição para o início da formação profissional, que só acontece no final do Curso, conforme descrito nos PPPs. Entretanto, nota-se que há um movimento para estimular o aluno a buscar aproximações com o contexto da prática profissional, como relata uma professora, que demonstra sua preocupação com tal condição afirmando que *una de las iniciativas, que actualmente está en curso en nuestra Facultad es estimular el contacto temprano del alumno con la práctica profesional.*

Na FCNAUP, o documento que norteia a trajetória do aluno, denominado Plano Oficial salienta o espaço privilegiado que ocupa a abordagem da avaliação enquanto ferramenta e como processo, destacando a ênfase dada ao detalhamento metodológico.

No caso da Argentina, o documento *Compromiso Social en la Generacion de Nuevos Conocimientos* apresenta o plano de estudos, onde estão descritos os conteúdos disciplinares.

No primeiro ano, os alunos devem realizar disciplinas que compõem o Ciclo Básico Comum, compartilhando com alunos de outras áreas.

Apontam como missão a formação do nutricionista generalista, mas não se observam mudanças estruturais da prática, mantendo o direcionamento para as especialidades, tendo a clínica como cenário qualificador dominante.

Em ambos os casos, observa-se a alocação de novas disciplinas e o investimento para a inserção das novas tecnologias de informação, o que nem sempre garante a formação de um profissional competente e comprometido socialmente. Santiago (2007) alerta que é preciso estar atento para que a ciência e a tecnologia não sejam meros artefatos de consumo, mas transformem-se em um bem social.

O Curso de Nutrição da UNIFESP - *Campus* Baixada Santista se propõe a romper com a lógica dicotômica de separação entre teoria e prática, entre a formação básica e a formação específica. Defende uma abordagem integrada entendendo que essa é a aproximação mais adequada para a compreensão de problemas e situações concretas que tenham significado para o aluno e possibilitem o desenvolvimento de ações coletivas.

A organização curricular afasta-se da lógica disciplinar dos conteúdos tradicionais. O desenvolvimento dos conteúdos, a partir de eixos temáticos de significações sociais, estabelece o diálogo entre cultura científica/cultura literária, conhecimento científico/conhecimento tradicional, no entendimento de que os conhecimentos legitimados pela ciência podem ser resultados da agregação de processos sociais, culturais e científicos organizados para formar corpos teóricos de explicação da realidade (SOUSA SANTOS, 2002).

O projeto se estrutura segundo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e tem na sua base a adoção de espaços permanentes de participação e reflexão, que se abrem à contribuição concreta de todos os docentes, gerando assim saberes e práticas coletivas constitutivas do corpo e do conteúdo do projeto.

Desse modo, “o processo reflexivo se estabelece pelo diálogo entre conteúdos curriculares, saberes e a intencionalidade de um projeto promovendo o entrelaçamento de informações e conceitos, distanciando a ação pedagógica das práticas tradicionais de transmissão e aquisição de conhecimento”, como afirma Santiago (2007, p.47).

Preconizam o compromisso com a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e de seus princípios. Na análise da proposta, destaca-se o conceito de modelo assistencial que orienta a formulação de estratégias de articulação com os serviços de saúde.

Procuram assumir sua responsabilidade social em relação às necessidades da população, produzindo conhecimentos relevantes para a realidade de saúde, e prestação de serviços de boa

qualidade, principalmente por sua importância na discussão das práticas de promoção à saúde; e os desafios, no plano educacional propriamente para a formação e o desenvolvimento de recursos humanos.

A dinâmica do currículo em desenvolvimento expressa entendimentos acerca da realidade e da efetivação de intencionalidades, agregando, como preconizam Cervato et.al (2005), a opção pelo autocuidado como estratégia educativa .

As propostas dos três Cursos estudados têm, em seus objetivos explicitados, a ação educativa, evidenciando a dimensão do humano e as forças ideológicas do pensamento que domina cada sociedade. Entretanto, percebe-se que nem sempre há nitidez e continuidade da função educativa na prática cotidiana dos Cursos.

Observa-se também, que a preocupação com a dimensão educativa está centrada em alguns docentes, considerando que muitas atividades ocorrem por iniciativas individuais. Os entrevistados referem-se que *ação está muito mais ligado realmente às disciplinas que tocam nesse assunto*, destacando docentes específicos que desenvolvem uma abordagem pedagógica.

A ideia de que a Nutrição desempenha um papel fundamental na educação para a saúde está estabelecida entre os docentes. Entretanto os alunos consideram que esta é produto das relações interpessoais possibilitadas pela dimensão humana, de uma forma especial, com *professores que tentam, de alguma forma, fazer uso disso*.

Os Cursos analisados reconhecem a necessidade da interdisciplinaridade, pois a nutrição apresenta-se como um campo com alta complexidade, requerendo conhecimentos e práticas de diferentes áreas. Entretanto, essas dimensões nem sempre estão claramente posta no projeto dos Cursos.

Os professores demonstram que é na mediação pedagógica que se expressa a dimensão dialógica do conteúdo em seus aspectos informativos, metodológicos e formativos. Um deles exemplifica dizendo que *o aluno daqui sai com essa clareza, que se ele não tiver aberto para entender tudo o que está envolvido na vida da pessoa, o acesso que ela tem as questões afetivas, emocionais, sociais, ele vai ver que a intervenção dele não é eficaz*.

Os entrevistados evidenciam que há espaço e possibilidades de cumprir as propostas inspiradoras dos PPP dos Cursos de Nutrição assumindo, porém, as tensões próprias de cada conjuntura.

As marcas epistemológicas e conceituais mais recorrentes ainda impactam os processos de mudança defendidos pelos documentos orientadores e passam, fundamentalmente, pelas representações e práticas dos professores e estudantes que fazem o dia-a-dia dos Cursos. Como

nos relata um dos professores: *a oportunidade para assumir os primeiros passos de mudança na direção de Bolonha oferece-nos um vastíssimo conjunto de novas possibilidades.*

Compreendem o exercício profissional do nutricionista como uma ação eminentemente pedagógica remetendo a repensar as práticas acadêmicas vividas em sua formação e o papel que os professores desempenham nesse contexto. Como afirma Cunha (2001, p.104), “a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento”.

Essa concepção também é partilhada pelos docentes que afirmam que *percebem que dependendo do histórico profissional, dependendo da vivência anterior, a sua prática é mais centrada em um cuidado mais tecnicista. E mudar, esse movimento é mais difícil.*

Assim, o conhecimento é produzido pela dependência da base material da sociedade, na “simbiose entre o coletivo e o individual onde os níveis macro e micro se relacionam” (CUNHA, 2001, p.104).

É na aula, entendida numa compreensão ampla, que os docentes exercem influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos. É nesse espaço dinâmico que o professor afirma aos estudantes uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, uma intencionalidade em relação à formação.

Nessa perspectiva, podemos observar que os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Para Tardif (2000, p.13) “parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar”.

Parece interessante cotejar a ideia do autor com o depoimento de um de nossos interlocutores, que afirma que yo desde el principio de mi profesión, yo soy maestra. En la escuela secundaria me recibí de maestra y soy maestra de base, por naturaleza, entonces, tengo una fuerte inclinación a la enseñanza, y la preocupación es transferir esto que uno tiene y ponerlo al alcance del otro.

Perceber-se também, que no processo de constituição, como docentes, eles identificaram a própria prática cotidiana como nutricionistas, como um constituinte das trajetórias profissionais, corroborando com o Tardif defende de que não se pode falar de saber sem relacioná-lo aos condicionantes e ao contexto do trabalho.

Nas representações que sustentam os processos de mudança, nossos interlocutores reconheceram que os “saberes profissionais são personalizados e situados”, como sustentado por Tardif (2000, p.15) e apontaram sua trajetória de vida como elemento constitutivo de seu fazer docente.

Reconhecem a necessidade de um investimento investigativo na constituição da docência, pois admitem que nem sempre suas ações são objetos de uma reflexão baseada sistematicamente em fundamentos teóricos. A vivência problematizada e analisada à luz dos referenciais teóricos adquire significado e concretude, permitindo novos níveis de pensamento pedagógico, assumindo um importante papel na formação dos novos profissionais.

Os professores identificam aquilo que é essencial viver na aula: implementar estratégias positivas de resolução de problemas e de mediação de conflitos. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

As instituições não exigem uma formação específica para a docência como requisito para o início do exercício do magistério superior. Embora sinalizem para processos de formação que visem preparar profissionais para o exercício da docência.

Considerações finais

O enfoque integrado das mudanças organizacionais que tiveram lugar nas IES demonstra que o processo para construção do PPP se torna criativo em decorrência do próprio contexto de sua execução. Foi fecunda a análise dos processos de transformação das práticas em saúde quando assentados em uma ação educativa solidária e participativa, projetando *o conhecimento prudente para uma vida decente*.

O esforço de realizar o cotejamento entre os três Cursos localizados em diferentes países revela que as trajetórias e culturas são responsáveis pelo desenho atual dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Nutrição.

É preciso considerar que a pesquisa procurou estimular os depoimentos mantendo uma condição de liberdade aos interlocutores. Desse percurso foi possível perceber as ênfases escolhidas nos relatos em cada um dos ambientes, assim como o silenciamento sobre aspectos que mostravam-se distantes de suas realidades.

A relação entre as políticas de saúde e as políticas educacionais nem sempre ficaram bem evidenciados e, nessa perspectiva, a dimensão pedagógica do fazer do profissional nutricionista, nem sempre assumia um destaque.

Procuramos, entretanto, manter a fidelidade com os depoimentos e exercitar um cuidado ético nas possíveis interpretações. Apostar em discursos é também compreender os silêncios.

A pesquisa, que teve a finalidade de investigar as condições e as circunstâncias necessárias para uma prática educativa, constituiu-se na crença de que o processo de formação profissional que

se organiza a partir de tais pressupostos cria condições para que o nutricionista se conscientize que sua atividade principal é promover a humanização dos indivíduos.

Referências

- AFONSO, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, 22 (75), 15-32.
- ALMEIDA, M.; FEUERWERKER, L. & LLANOS, M. (org.). (1999). *A educação dos profissionais de saúde na América Latina: Teoria e prática de um movimento de mudança*. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial; Londrina: UEL, 2 v.
- BANCO MUNDIAL. (1995). *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Banco Mundial.
- BATISTA, N. et al. (2005). Enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. *Revista de Saúde Pública*. São Paulo, 39 (2), 231-7. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n2/24047.pdf>>. Acesso em: 3 set.2011.
- CARNOY, Martin. (2002). *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001268/126819por.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2010.
- CASTELLS, M. (2005). *A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- CERVATO, A. M. et al. (2005). Educação nutricional para adultos e idosos: uma experiência positiva em Universidade Aberta para a Terceira Idade. *Revista de Nutrição*, 18 (1), 41-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v18n1/23506.pdf>> Acesso em: 22 set. 2011.
- CUNHA, M. I. (2001). Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, 5(9), 103-16.
- _____. *Pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul*. In: MOROSINI, M.C. (Org.). (2003) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- CUNHA, M.I & LEITE, D.B.C. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- DERRIDA, J. (1990). *O Olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade

- HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais.(2001). Cadernos Cedes, Campinas, 21(55), 5-7. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5537.pdf>> Acesso em: 7 ago. 2011.
- HUBERMAN, A.M. (1973). Como se realizam as mudanças em educação. Subsídio para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix.
- LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? (2004). Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 26, 109-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2010.
- _____. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. (2005). In: Currículo sem Fronteiras, [s.l], 6 (2), 50-64. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>> Acesso em: 2 abr. 2010.
- _____. Discursos nas políticas de currículo.(2006). Currículo sem Fronteiras. [s.l], 6 (2), 33-52. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>> Acesso em: 2 abr. 2010.
- MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. (2003). Caderno de Pesquisa, São Paulo,118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set.2011
- MENDES, M. Globalização e os Processos de Transnacionalização das Políticas Educativas (2007). Dialogia, São Paulo, 6, 107-117, 2007. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/1112/846>> Acesso em: 17 abr. 2011.
- NÓVOA, A (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, 25 (1).
- OLIVEIRA, J. F. et al. (2008). Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. & MOROSINI, M. (Org.). Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- OLIVEIRA, S. I. & OLIVEIRA, K S. (2008). Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 19 (4), 495-504. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642008000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 abr. 2010.
- OMS - Organização Mundial da Saúde. (2003). Cuidados inovadores para condições crônicas: Componentes estruturais de ação: relatório mundial. Brasília. Disponível em:

<http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/Manual_final.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. (2002). Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez.

SANTIAGO, A R.F. (2007). Na esteira dos movimentos sociais: o projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, I.P.A (org). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, pp.39-63.

SOUSA SANTOS, B. (1996). Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade. São Paulo: Cortez.

_____. (2002). A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.

SOUSA SANTOS. B. (2004). A Universidade no Século XXI. São Paulo: Cortez.

_____. (2005). A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Educação, Sociedade & Culturas. Porto /Portugal, 23, 137-202.

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, 13.

UNESCO.(1998). Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris: UNESCO. Disponível em: <
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res107/txt4.htm>
Acesso em: 1 nov. 2009.

VEIGA, I.P.A. (Org.). (2007). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus.

8.9.

Título:

Modos de trabalho pedagógico do professor de educação física no ensino superior

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Resende, Rui [ISMAI - Instituto Superior da Maia – Portugal, CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano]

Resumo:

Entre os desafios a serem considerados na base dos programas de formação superior ou universitária e, em particular, nos programas de Educação Física podemos listar a flexibilidade curricular; a mobilidade estudantil; rigor, atualidade e profundidade em relação aos saberes que estão na base da formação profissional; vínculos estreitos com a pesquisa e com a prática profissional; alto nível de desenvolvimento tecnológico; internacionalização das práticas de formação e de pesquisa; preocupação com a clientela cada vez mais heterogênea e em mutação que frequenta a universidade (população Y, geração Web 2.0, etc.), entre outros. Além disso, ainda precisamos considerar as diferentes exigências sociais, econômicas, meio-ambientais, técnicas, pedagógicas que afetam o trabalho pedagógico, os conhecimentos e mesmo o saber-fazer pedagógico dos professores de Educação Física no Ensino Superior. Assim, considerando os desafios que estão na base do trabalho pedagógico no Ensino Superior e, também, como indica o título desta temática, nosso Simpósio “Modos de trabalho pedagógico do professor de Educação Física no Ensino Superior”, que é composto de participantes de quatro países (Brasil, Espanha, Portugal e Québec), abordará as práticas pedagógicas de professores universitários ou de formadores de terreno (supervisores de estágio, professores da rede escolar, profissionais da saúde em exercício, entre outros) envolvidos com a formação na área da Educação Física. Tomando em consideração o movimento pela profissionalização e valorização docente que se expandiu e vem dominando boa parte das políticas educativas tanto na Europa quanto na América do Sul e do Norte mas, também, considerando as realidades distintas dos diferentes contextos nacionais representados neste simpósio, como o acordo de Bolonha na Europa (Portugal e Espanha), os referenciais de competências em Québec (Canadá), as diretrizes curriculares e lei do estágio supervisionado no Brasil, seus participantes deverão aprofundar algum dos seguintes sub-temas: A) A organização curricular dos programas de formação em Educação Física e seu impacto sobre as modalidades de trabalho pedagógico dos professores do Ensino Superior; B) As modalidades de trabalho pedagógico no âmbito das parcerias e das estratégias de cooperação entre a universidade e outras instituições visando a formação e o desenvolvimento

profissional dos futuros educadores físicos e dos educadores físicos em exercício segundo as exigências atuais; C) O trabalho pedagógico no âmbito do estágios e, também, no âmbito das disciplinas acadêmicas (ou cursos) que compõem o programa de Educação Física, visando articular teoria e prática, ensino e pesquisa, etc., assim como promover o desenvolvimento de saberes e de competências profissionais. Enfim, o objetivo central do Simpósio é de apresentar diferentes olhares sobre as modalidades do trabalho pedagógico, porém, colocando em evidência os desafios, os problemas, assim como as tentativas de superação dos mesmos à partir de iniciativas levadas a cabo pelos próprios professores universitários, e isto, tendo como referência seu cotidiano e suas realidades concretas do trabalho pedagógico.

Palavras-chave:

Formação profissional, Educação Física; Formação de professores, Prática de ensino supervisionada, processo de Bolonha, Competências profissionais.

8.9.1.

Título:

Evolução experiencial do estudante durante a prática de ensino supervisionada da Educação Física e Desporto

Autor/a (es/as):

Albuquerque, Alberto [ISMAI - Instituto Superior da Maia – Portugal, CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano]

Silva, Eugénia [ISMAI - Instituto Superior da Maia – Portugal, CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano]

Resende, Rui [ISMAI - Instituto Superior da Maia – Portugal, CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano]

Freitas, Isabel [Universidade Lusófona]

Resumo:

Este estudo pretende situar o pensamento intersubjectivo dos estudantes estagiários de Educação Física durante o período de estágio pedagógico. Configurado sob o formato de estudo de caso situacional, apresenta um carácter descritivo e interpretativo, contribuindo para uma melhor compreensão e interpretação do repertório experiencial dos estagiários de Educação Física no estágio e na sua passagem de alunos para profissionais do ensino. O instrumento utilizado é constituído por questões do âmbito da análise quantitativa e qualitativa e foca cinco dimensões: Aspectos Sócio-emocionais, Aspectos Vocacionais, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional,

Apoio/Recursos/Supervisão; Socialização Profissional e Institucional. A amostra é constituída por 118 estagiários de duas instituições do Ensino Superior, uma privada e a outra pública, do Distrito do Porto. O período estudado coincide com o decurso do estágio pedagógico. Pretende-se representar a realidade estudada em várias componentes: o que são as pessoas, como se comportam, como interagem, as suas perspectivas e motivações. A passagem pelo ensino trouxe algumas desilusões, centradas na organização e gestão do ensino. O crescimento pessoal associado à experiência do estágio centra-se na vertente relacionada com a competência profissional. As competências profissionais do estágio encontram-se directamente relacionadas com a organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Na esfera intrapessoal os estagiários expressam os sentimentos mais e menos positivos despertados durante o estágio. Relativamente aos aspectos negativos, existe decréscimo do número de referências, ao longo do ano. O tipo de apoio formativo foi o mais elencado pelos estagiários, acerca dos aspectos positivos relacionados com a supervisão e orientação. Nos aspectos negativos, foi referenciado o excesso de exigência e a qualidade de apoio. Os dados recolhidos indiciam a ocorrência de aprendizagens significativas, ao nível do desenvolvimento profissional e pessoal, nomeadamente, na conquista do estatuto de sentir-se professor. Ao nível dos aspetos sócio-emocionais foram relevantes as dificuldades na esfera intrapessoal.

Palavras-chave:

Processo de Bolonha; Estudante-Estagário de Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada; Evolução experiencial.

Ensinar no Espaço Europeu do Ensino Superior

Não é de hoje a perturbação com que nos deparamos no campo da educação em geral, e do ensino superior em particular, fruto das consecutivas exigências com que se tem confrontado, nomeadamente na reinterpretação do seu papel na sociedade, reclamando uma capacidade de adaptação acrescida e ajustada aos novos cenários emergentes.

A formação de professores não é alheia a este panorama, tendo-se assumido como uma realidade a implementação de um conjunto de políticas educativas na qualificação profissional para o exercício da docência, no alinhamento das políticas transnacionais (Antunes, 2008; Pacheco & Vieira, 2006) referentes à construção de um espaço europeu do ensino superior coeso e globalmente reconhecido, capaz de reunir tradições e culturas, tendo por base a harmonização das estruturas, transparência, numa ótica de garantia de qualidade, competitividade e mobilidade, entre outros aspetos. Esta dinâmica veio reforçar o estatuto desta área como objeto de investigação.

Nesta sequência, a compreensão e resolução dos problemas abrangentes e amplos que emergem da vivência numa sociedade globalmente competitiva requerem uma aprendizagem sustentada

em processos formais de ensino, com base numa abordagem integradora de saberes de várias áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar. A aprendizagem, nesta perspetiva, deve ser baseada, simultaneamente, na apropriação de conhecimentos e competências, bem como na investigação da prática, numa ótica do conceito da aprendizagem ao longo da vida.

Nesta perspetiva, entende-se a formação como um processo de desenvolvimento que decorre de transições ecológicas que ocorrem quando somos confrontados com a assunção de novos papéis, num processo de inter-relação, sendo afetada pelos contextos e circunstâncias em que decorre, nomeadamente o da escola cooperante “*school’s ethos*” (Flores & Day, 2006), e pelas características pessoais dos agentes envolvidos, (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005; Esteves, 2008; Flores, 2006).

Ser professor impõe a assunção de um saber profissional que pressupõe uma orquestração em torno de três eixos fundamentais, o eixo do saber, da relação interpessoal e dos valores (Alarcão & Roldão, 2008). Este processo de desenvolvimento realiza-se em inter-relação com a supervisão pedagógica, e desenvolve-se em duas dimensões: monitorização da prática pedagógica e dimensão interpessoal, estando presente a reflexão e experimentação (Alarcão & Roldão, 2008, Schön, 1987; Vieira, 1993; Zeichner, 1993). Nesta linha de ideias, Vasconcelos (2009) sublinha a necessidade de os formadores efetuarem uma rutura na sua prática de formação, não se ficando pela formação suportada pela investigação, de carácter académico, mas, realizando-a “iluminada pela nossa própria prática refletida ou ajudada a refletir por outros, em processos interativos cada vez mais interdependentes” (p.48). A competência profissional deve, então, ser entendida como a capacidade de equacionar e resolver problemas da prática profissional, favorecendo-se, desta forma, a construção de um saber e de uma identidade profissional própria (Esteves, 2008; Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2007).

Uma das preocupações na formação de professores centra-se na passagem do conhecimento académico ao profissional, constituindo a PES um período privilegiado nesta transição (Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 1987; Cunha, 2007). Conscientes desta realidade, pretendemos perceber o valor da PES e da sua influência nas diversas transições ecológicas operadas neste processo, dando conta da forma como a evolução dos formandos vai decorrendo, o que se traduz no maior ou menor grau de satisfação aferido em cinco dimensões que concorrem para a formação do perfil do professor e que se suportam em competências pessoais, profissionais e culturais, as quais estão contempladas num instrumento validado e aferido por Caires, Almeida, e Moreira (2006) posto à disposição da comunidade académica. E, a partir do estudo, apresentar algumas das ilações pedagógicas e curriculares que nos merecem reflexão.

Na dimensão da Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, procuramos interpretar a influência do trajeto da PES e o peso que lhe é atribuído, constituindo a construção da identidade profissional a sua finalidade última;

Na dimensão dos Aspetos Sócio-emocionais, pretendeu-se conhecer as dificuldades vivenciadas, decorrentes da assunção dos diferentes papéis a desempenhar e exigências psicossociais, nomeadamente, o choque da prática e restantes stressores. A análise das relações intra e inter pessoais estabelecidas como fonte de desenvolvimento foi tida em linha de conta;

Na natureza dos contextos, tentamos clarificar o espírito e dinâmica da Socialização Profissional e Institucional operacionalizada pela qualidade das relações estabelecidas com os diferentes atores e recursos nos diferentes contextos, bem como interpretar a influência do trajeto que antecedeu a PES, e explorar o conceito de sócio-profissionalidade;

A dimensão Apoio/Recursos/Supervisão assume a supervisão como espaço de aprendizagem e suporte, que alia a monitorização com a relação interpessoal;

Na dimensão dos Aspetos Vocacionais pretendeu-se explorar o impacto da PES no desenvolvimento e confirmação da vocação.

Metodologia

No estudo, recorreremos a uma metodologia mista. Consideramos pertinente a aplicação do “Inventário Vivências e Perceções dos Estágios Pedagógicos” adaptado de Caires et al., (2006) disponibilizado à comunidade académica, em três momentos distintos ao longo da PES, (novembro, fevereiro, maio), visando a análise da sua variação, ao longo do tempo, complementando-o com a aplicação de uma entrevista recordatória semiestruturada, a oito participantes do estudo.

Participantes

O estudo quantitativo contou com 118 participantes, dos 204 iniciais (correspondendo a uma taxa de retorno de 56%), pertencentes a duas instituições formadoras distintas. A seleção de duas instituições, uma pública e outra privada, assentou em anterior conhecimento pelos investigadores, relativamente às suas realidades de carácter social, pedagógico e desportivo, e no critério da sua representatividade na região do Grande Porto. Relativamente ao género, verificamos que 61.1% (n=72) dos participantes pertencem ao sexo masculino, e 38.9% (n=46), ao sexo feminino. No que se refere ao leque de idades do grupo de participantes, este varia entre o valor mínimo de 22 anos e o máximo de 36 anos, este último observado no particular/público,

sendo que a média de idades é de 23.21 anos, tendo um desvio-padrão (SD) de 2.47. As escolas situam-se, em maior número, no meio urbano.

Instrumento

O inquérito aplicado é constituído por um cabeçalho e um grupo de 61 itens segundo uma escala de apreciação de Likert de cinco níveis. O nível 1 representa desacordo/nunca se verifica. O nível 5 representa totalmente de acordo/verifica-se sempre. Partiu-se do pressuposto de que quanto maior é o *score* atingido, maior a satisfação do EE, menores as limitações encontradas.

Para o tratamento das questões fechadas e semifechadas, recorreu-se à estatística descritiva e inferencial, aplicando testes univariados e multivariados, com o suporte do programa informático, SPSS 17.0. Consideramos o nível de significância .005 (Fortin, Cotê, & Filion, 2009). A análise do conteúdo das questões abertas e semiabertas do inquérito e das respostas à entrevista recordatória semiestruturada foi realizada através do Nvivo 8.0.

Apresentação e interpretação dos resultados

Da análise dos resultados, deduz-se a existência de um efeito estatisticamente significativo da variável tempo decorrido ao nível das 5 dimensões. Constatamos que os EE revelaram mudanças nas vivências e percepções percebidas entre o início e o final da PES, as quais traduzem uma maior satisfação e reconhecimento de um trajeto percorrido com êxito, como se pode analisar na tabela 1.

Quando procedemos a uma análise mais minuciosa dos resultados, através dos valores encontrados nas *Pairwise Comparisons*, foi interessante verificar que os formandos não reagem de idêntica forma, nas diferentes dimensões. Na verdade, do primeiro para o segundo momento de avaliação, saem valorizadas todas as dimensões estudadas, à exceção das dimensões Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional e Apoio/Recursos/Supervisão. Do segundo para o terceiro momento, assiste-se a uma maior satisfação dos participantes em todas as dimensões estudadas. Os resultados, na sua generalidade, vão ao encontro do retratado na literatura (Albuquerque et al., 2005; Caires, 2003; Veenman, 1984; Vonk, 1983).

A justificação para o facto de os EE sentirem maiores limitações do primeiro para o segundo momento nas dimensões referidas, dever-se-á, com certeza, a uma multiplicidade de fatores, nomeadamente, características pessoais, preparação anterior, características da escola cooperante onde se inseriram e passaram a tomar parte (Albuquerque et al., 2005; Flores & Day, 2006), ao que lhe acrescentamos uma maior pressão sentida pelos EE, decorrente da assunção mais efetiva e autónoma, quer da lecionação das aulas que lhe estão destinadas, quer da

supervisão dessa mesma prática pedagógica, por parte dos agentes supervisivos. No entender de Sá e Carreiro da Costa (2009), neste período conflui uma multiplicidade de exigências do foro pessoal, social, institucional e formativo, em que a sua compreensão passa pelo “entendimento do caráter interativo deste processo e pela existência de um jogo contínuo entre a escolha individual e o constrangimento institucional” (p.99). Como nos refere Calderhead (1988), o confronto com a exigência e complexidade da panóplia de tarefas inerentes à prática do professor exige a transferibilidade do conhecimento profissional para o campo da prática, o que requer uma interação complexa com outros tipos de conhecimento, e determina o chamado choque da prática ou da realidade (Johnson, Ratsoy, Holdaway, & Friesen, 1993), traduzido pela discrepância entre a necessidade de enfrentar o imediato, a simultaneidade e sobreposição de acontecimentos, tendo em vista a manutenção do bom funcionamento da prática pedagógica.

A adaptação à figura do orientador cooperante e do supervisor da universidade assume um forte desafio e, de alguma forma exige a mobilização, em grande escala, de recursos intra e interpessoais, constituindo um fator a salientar (Formosinho, 2009).

Quadro n.º 1 ANOVA para medidas repetidas

ANOVA	1º	2º	3º		
	Momento (n=118)	Momento (n=118)	Momento (n=118)	F	Pairwise Comparisons
	Média (D.P.)	Média (D.P.)	Média (D.P.)		
Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (9 itens)	37.94 (3.43)	37.54 (3.66)	38.65 (3.53)	6.31**	1º M > 2º M 2º M < 3º M
Aspetos Sócio-emocionais (13 itens)	46.03 (7.08)	47.46 (6.84)	49.50 (10.61)	8.44**	1º M < 2º M 1º M < 3º M
Apoio/Recursos/Supervisão (9 itens)	36.02 (4.15)	34.78 (4.26)	35.65 (4.44)	6.01**	1º M > 2º M 2º M < 3º M
Socialização Profissional e Institucional (17 itens)	66.26 (7.17)	67.07 (7.11)	69.13 (7.03)	15.12***	1º M < 2º M 2º M < 3º M
Aspetos Vocacionais (12 itens)	48.86	49.58	51.19	16.03***	1º M < 3º M

(4.89)	(4.89)	(4.29)		2° M < 3° M
--------	--------	--------	--	-------------

***p<.001; **p<.005

Em seguida, apoiados nos resultados quantitativos e qualitativos passamos a apresentar uma breve análise da variação do repertório experiencial, nas duas dimensões que não seguiram a tendência, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional e Apoio/Recursos/Supervisão, com o objetivo de se retirarem ilações relativamente à estruturação, quer dos planos de formação, quer ao nível da pedagogia.

Assim, ao nível da ADP, pretendeu-se perceber a evolução da aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal, face aos maiores ganhos ocorridos, ao nível das competências profissionais, pessoais e sociais, e inferir da influência na formação inicial das fontes de conhecimento mais relevantes e da transferência e aplicação dos conteúdos. Constatamos que os EE revelaram que “Aprenderam mais com a PES do que teriam aprendido nas disciplinas académicas”, atingindo este item as médias mais altas. Inversamente, as questões relacionadas com a “Articulação da teoria vs prática” e a “Insuficiência da PES para preparar para os desafios que a profissão reserva” constituem itens mais penalizados pelos EE.

Percebe-se que a PES desenvolve competências fundamentais, designadamente ao nível do foro profissional, mais do que do pessoal e social. Os dados sugerem preocupação, por parte dos EE, na aprendizagem dos seus alunos. O desenvolvimento interpessoal assume um segundo plano, registando maior expressividade as questões relacionadas com os ganhos ocorridos na esfera profissional e intrapessoal, constatação que tem sido alvo de estudo por vários autores, nomeadamente (Sá-Chaves, 2007), e que merece reflexão acrescida, tanto mais que uma das competências do professor no espaço europeu centra-se na capacidade de interação e de desenvolvimento de relações interpessoais, disposições fundamentais para a realização de trabalho colaborativo entre pares. No seu dia-a-dia, os EE encontram-se muito centrados em si próprios, facto que vai ao encontro do evidenciado nos estudos de Caires (2003).

A análise de conteúdo das questões da entrevista reforça o valor da PES, apresentando-a como o agente de mudança mais referenciado.

Ao longo da sua formação, os EE referenciaram como unidades curriculares com maior transferência e aplicação prática de conhecimentos, as didáticas e a iniciação à prática pedagógica, alertando para a necessidade de se antecipar a componente da prática de ensino, bem como para diversificar os contextos onde decorre, questões que deverão ser alvo de atenção por parte das instituições formadoras (IF). Por outro lado, assiste-se a um olhar renovado sobre a teoria, que ganha significado, tornando-se concretizável.

A apreensão da dimensão relacionada com o Apoio/Recursos/Supervisão no processo de construção do desenvolvimento profissional pretendeu perspetivar a qualidade da articulação escola/universidade, ao nível do acompanhamento organizacional e emocional da supervisão e da qualidade da supervisão, particularmente, através da análise dos aspetos mais e menos valorizados no que diz respeito à intervenção do orientador cooperante e supervisor da universidade, bem como pela avaliação das competências esperadas de ambos. Os resultados do inquérito indiciam que a PES foi devidamente acompanhada pelo orientador cooperante e pelo supervisor da universidade, deixando transparecer bons índices de satisfação na qualidade da relação. No entanto, assistiu-se a uma discrepância percecionada pelos EE, ao nível dos critérios de atuação, funcionamento e grau de exigência entre orientadores e supervisores.

Os níveis de satisfação dos EE diminuem quando se evoca a importância da supervisão como “fonte de suporte emocional”, estando os EE à espera de um enquadramento emocional mais forte, questão que deverá ser tida em linha de conta pelas IF, e a que Formosinho (2009) tem dedicado atenção, bem como outros autores (eg., Albuquerque et al., 2005; Esteves, 2008).

Relativamente à qualidade da supervisão, os EE esperam um maior apoio e disponibilidade dos seus supervisores, relativamente à promoção e estabelecimento de relações dialógicas (entre estudantes e professores) com base na experimentação e reflexão, responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional. No que respeita aos orientadores, sugerem não haver uma grande preocupação de procederem a uma apresentação, verdadeiramente ecológica da escola onde vão passar uma parte significativa da sua profissionalização. Alertam para a necessidade de se aumentar a qualidade das reflexões pós-aula observada, por parte dos supervisores e orientadores, constatações presentes na literatura (Albuquerque et al., 2005).

Lições pedagógicas e curriculares retiradas

Num congresso virado para a pedagogia e o papel que esta representa na formação universitária parece-nos fazer todo o sentido apontar caminhos, com base no nosso próprio percurso, no que concerne ao papel das IF, nomeadamente, ao nível da exigência e cuidado que se impõe, quanto à construção dos currículos dos programas de formação, de modo a formarem-se professores inovadores, competentes e com grande qualidade pedagógica e didática.

Nesta perspetiva, várias foram as considerações retiradas do estudo e que passam pela necessidade de:

- Partilhar um referencial de formação comum que mereça a adesão e concordância de todos os intervenientes, professores, supervisores e orientadores cooperantes;

- Reforçar a promoção de relações dialógicas (entre estudantes e professores), tendo como referência a experimentação e reflexão;
- Preparar os EE para a vivência de níveis de exigência crescentes, ao longo da qualificação profissional para a docência;
- Aumentar e diversificar os contextos de momentos formais de prática pedagógica, anteriores à PES;
- Combater a dificuldade de articulação “teoria vs prática”. Limitação que pode ser explicada pela fragmentação dos conhecimentos na formação e que apela a uma apropriação efetiva de novos desafios curriculares que passam pela interligação das várias unidades curriculares constituintes do currículo, numa perspectiva de adaptação às necessidades do trabalho, bem como às novas exigências com as quais os professores são confrontados;
- Fomentar o desenvolvimento de competências interpessoais, fundamentais para o desenvolvimento do perfil do professor;
- Sensibilizar os EE para a importância das competências inerentes à “formação educacional geral” e à “formação cultural, social e ética”;
- Aproximar as instituições de formação à comunidade e ao ensino pré-universitário. De acordo com as diretrizes de Bolonha, este objetivo passa pela contribuição das IF para a promoção da cultura e difusão do conhecimento, em articulação com o tecido escolar, de forma a fomentar a motivação e o sucesso através do acompanhamento dos professores;

Relativamente ao processo de supervisão, veiculado quer pela intervenção do orientador cooperante, quer pelo apoio do supervisor da universidade, entende-se dever prosseguir no sentido de:

- Promover uma bolsa de supervisores e orientadores cooperantes especializados em formação de formadores e supervisão;
- Sensibilizar os diferentes agentes supervisivos para a necessidade do estabelecimento de uma relação profissional em que impere o bom entendimento, visível na assunção de uma partilha de procedimentos e atitudes;
- Definir claramente o processo organizacional da PES, bem como os critérios de avaliação respetivos, de modo a se esbaterem discrepâncias de nível de exigência entre diferentes núcleos de estágio e, concomitantemente, entre orientadores e supervisores;
- Sensibilizar os supervisores para apoiarem emocionalmente os EE e se envolverem mais profundamente no seu processo de formação individual;

- Sensibilizar os orientadores cooperantes para a necessidade de procederem a uma apresentação verdadeiramente ecológica da escola, em que os EE vão passar uma parte significativa da sua profissionalização;
- Aumentar a qualidade das reflexões pós-aula observada, por parte dos supervisores e orientadores, na forma de um saber não tipificado que corresponda ao interesse dos EE.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A Supervisão Pedagógica em Educação Física, a Perspetiva do Orientador de Estágio. Lisboa: Livros Horizonte.
- Antunes, F. (2008). A Nova Ordem Educacional - Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Coimbra: Almedina.
- Caires, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico. A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho, Portugal.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Moreira, M. A. (2006). Inventário de vivências e percepções dos estágios pedagógico. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga.
- Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teacher professional learning. *Research in Education*, 40, 33-39.
- Cunha, A. C. (2007). Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sisífo Revista de Ciências da Educação*, 07, 101-110.
- Flores, A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities and discontinuities. *Teacher College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Flores, A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities . A multiperspetive study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.

- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F., Cotê, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Johnson, N. A., Ratsoy, E. W., Holdaway, E. A., & Friesen, D. (1993). The induction of teachers: A majorinternship program. *Journal of Teacher Education*, 44, 296-304.
- Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do Currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. Moreira & J. A. Pacheco (Eds.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 105-143). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C., & Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Perceção dos protagonistas e unidade conceptual interpares. *Sociedade Portuguesa Educação Física, Boltim SPEF*, n.º 34, 95-105.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. New York: New York: Jossey-Bass.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Lisboa Educa.

8.9.2.

Título:

A colaboração ao serviço do enquadramento de estagiários no âmbito da formação inicial em educação física segundo a percepção de supervisores de estágio

Autor/a (es/as):

Borges, Cecília [Universidade de Montreal, CRIFPE (Centro de pesquisa sobre a formação e a profissão docente)]

Massey, Martin [Universidade de Montreal]

Routhier, Catherine [Universidade de Montreal]

Duchesneau, Marc-André [Universidade de Montreal]

Resumo:

Com a reforma dos programas de formação docente nos anos 90, seguida da implantação de um referencial de 12 competências (Ministère de l'éducation, 2001), os estágios ganharam uma importância significativa nos currículos dos programas de formação inicial docente. Concretamente, os estudantes devem realizar quatro estágios no ensino pré-escolar primário (2) e no ensino secundário (2), totalizando 800 horas de experiências efetivas no meio escolar. A fim de assegurar um vínculo harmonioso entre a pesquisa, a formação acadêmica, a formação prática e a prática pedagógica, estabeleceu-se uma parceria com vários agentes do meio escolar através de fóruns permanentes de negociação, implicando representantes do Ministério da Educação, da Universidade e das escolas. Nesta instância são deliberados os papéis dos supervisores de estágio, assim como dos professores associados (docentes da rede escolar que acolhem os estagiários). Além disso, um docente de experiência (em ensino, em acolhida de estagiários e em supervisão) e detentor de no mínimo um mestrado é liberado de suas tarefas pela sua Comissão Escolar para, sob a forma de prestação de serviços, assumir a função de Responsável da formação prática na Universidade. Sendo o estágio uma experiência central na formação do futuro docente, a articulação entre esses diferentes atores, que nem sempre possuem uma mesma visão da docência e da formação, é necessária (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2009; Gervais & Correa Molina, 2008). Como se articulam esses diferentes atores no enquadramento dos estagiários? Quais são as formas de colaboração, parcerias, por eles implementadas? Como estes favorecem os vínculos entre teoria e prática, pesquisa e ensino? Nossa comunicação quer, a partir de um reflexão sobre uma experiência local, estabelecer uma análise transnacional das modalidades do trabalho pedagógico quanto às parcerias estabelecidas entre os agentes do meio universitário e do meio escolar no âmbito da formação inicial em educação física.

Palavras-chave:

Formação inicial, parceria, colaboração, estágio supervisionado, educação física.

Introdução

Com a Reforma de programas (MEQ, 1994; 1997), os estágios no âmbito da formação inicial docente se inscrevem doravante em uma perspectiva de profissionalização do ensino, passando a ser vistos como um espaço privilegiado para a formação dos futuros docentes aos saberes que se encontram na base da profissão (Borges, 2009; Tardif, 2012; etc.) e para a mobilização de recursos e desenvolvimento de competências profissionais (Ministério da Educação de Quebec, 2001). Comparativamente aos programas precedentes, uma das modificações introduzidas pela profissionalização do ensino diz respeito à duração dos estágios que aumentou significativamente nos programas de formação inicial docente em geral e também em educação física. Perfazendo um total de 900h, em Quebec, os estágios passaram a ser oferecidos em diferentes modalidades de alternância entre a formação em meio universitário e a formação em meio escolar. Os estudantes vão sendo assim inseridos progressivamente na profissão, em um processo que vai da familiarização com o meio e assistência ao professor associado (professor da rede escolar que acolhe o estagiário) até a regência de classe propriamente dita, quando eles assumem inteiramente as tarefas de um docente.

Ao longo de todo esse processo, os estagiários são acompanhados pelos formadores de terreno oriundos em sua maioria do meio escolar: os docentes associados e os supervisores de estágio⁵⁹. Estes têm como responsabilidade acompanhar o estagiário, orientando-o em suas ações e tomada de decisões, guiando-o na observação e na análise de sua própria prática. Em decorrência disso, como nota Correa Molina (2008), o enquadramento de estagiários pelos supervisores e professores associados assume toda sua importância, pois o trabalho de análise reflexiva sobre a sua própria prática não se faz espontaneamente. Agindo conjuntamente e em complementaridade, supervisor e professor associado podem contribuir para o enriquecimento da experiência de terreno do estagiário. Dito de outra forma, colaborando mutuamente, eles podem assegurar um melhor aproveitamento da experiência de estágio e também contribuir qualitativamente para o sucesso do estagiário (Desbiens, Borges e Spallanzani, 2009).

Buscando aprofundar o tema da necessária complementaridade do trabalho do professor associado e do supervisor de estágio, assim como, considerando que o supervisor ocupa uma posição estratégica durante a formação inicial e particularmente durante os estágios, visto que a ele cabe a tarefa de mediação entre o meio escolar e o meio universitário, este artigo pretende abordar o tema da colaboração a partir de um estudo exploratório junto a seis supervisores de

⁵⁹ Os supervisores de estágio, em Québec, são geralmente docentes experientes contratados a tempo parcial pelas Universidades ou em prestação de serviço. Alguns deles são aposentados, mas muitos continuam vinculados a um estabelecimento de ensino como docentes tendo vários grupos de alunos sob sua responsabilidade. Em alguns casos excepcionais, a supervisão é realizada pelos professores fazendo parte da carreira universitária, mas isto é uma exceção. Em sua maioria eles continuam a ter um vínculo com o meio escolar como mostrou o estudo de Desrosiers, Gervais et Nolin (2000) que aponta que 80% dos supervisores não possuem um vínculo permanente de emprego com a universidade

estágio. Porque colaboração entre professor associado e supervisor é importante para o enquadramento de estagiários? Quais são seus benefícios para o sucesso do estágio? O que os supervisores pensam do seu papel e de que forma buscam colaborar com os professores associados? Estas são algumas das questões que estaremos abordando em nossa reflexão.

Inicialmente, colocamos em evidência como a problemática da colaboração entre os supervisores e os professores associados no âmbito do enquadramento e orientação de estagiários vem sendo abordada na documentação recente sobre este tema. Em seguida, apresentamos a metodologia de nosso estudo exploratório, portando uma atenção especial à descrição do contexto, em particular dos dispositivos de estágio do Programa de Educação Física e para a Saúde da Universidade de Montreal, e dos participantes do estudo, um grupo formado de seis supervisores de estágio. Com base na compilação dos dados coletados, seguirá a apresentação dos nossos principais resultados, os quais evocam a percepção dos supervisores em relação à colaboração com os professores associados no enquadramento de estagiários, os meios ou modalidades de colaboração às quais eles fazem apelo para se concertar com os professores associados, assim como os benefícios e as dificuldades por eles encontradas.

2. A colaboração entre os supervisores e os professores associados: um elemento chave para o sucesso de estagiários

A colaboração entre supervisor e professor associado no enquadramento de estagiários, pelo menos em Quebec, é freqüentemente evocada na literatura (Desbiens, Borges e Spallanzani, 2009; Correa Molina, 2008; Gervais, 2008; Lepage e Gervais, 2008, Gervais, 2005; etc.), do mesmo modo que o papel crucial do supervisor no estabelecimento de vínculos estreitos com o professor associado (Gervais, 2008). Além de contribuir à colaboração, à parceria, ao trabalho coordenado, à solução de conflitos com os estagiários, etc., pela sua proximidade com o meio universitário, os supervisores seguidamente guiam os professores associados na tarefa de enquadramento, asseguram a conexão com as orientações e sobretudo com a teoria na base do programa de formação (Gervais e Desrosiers, 2005).

Como formadores, ambos, professor associado e supervisor de estágio enquadram, aconselham, ajudam o estagiário a transferir os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica à prática e à analisar as experiências vividas durante o estágio à luz da teoria, além de contribuir à construção de saberes práticos oriundos da experiência e à sensibilizar os estagiários à desenvolver uma prática reflexiva (Altet, Paquet e Perrenoud, 2002). Enquanto formadores ditos de terreno, os supervisores e professores associados exercem assim um papel fundamental à formação do futuro professor. Todavia é preciso reconhecer, bem que complementares, estes

possuem papéis distintos o que vem a reforçar ainda mais a idéia de uma necessária colaboração entre ambos.

Para melhor apreender esta questão, resgatamos a seguir algumas definições a respeito da tarefa de supervisão e particularmente das tarefas incumbidas aos professores associados e supervisores.

Segundo Villeneuve (1994), em um texto precursor sobre o enquadramento de estagiários, a supervisão pode ser definida como “um processo contínuo de trocas que permitem a elaboração de uma análise reflexiva sobre o objeto de trabalho”. Ela, a supervisão, “contribui igualmente ao desenvolvimento da competência profissional, em um contexto organizacional” p.27). A supervisão consiste assim em uma atividade de intervenção contínua que associa as atividades do estágio às tarefas quotidianas. Por exemplo, durante a supervisão, o supervisor e o estagiário se encontram regularmente para avaliar e revisar o trabalho realizado, relacionar os fatos observados à teoria, analisar as conseqüências das ações realizadas, determinar os sentimentos e emoções que estas ações fizeram emergir, objetivar as reações do estagiário e da clientela com a qual ela transige, enfim, planejar a próxima intervenção.

Face a isto, as responsabilidades do supervisor são variadas, explica Villeneuve (1994), e podem ser agrupadas segundo três funções: administrativa, de ensino ou pedagógica e de apoio. A função administrativa compreende toda a parte de gestão do estágio, seu planejamento, organização, avaliação da qualidade e da quantidade de trabalho efetuado. A pedagógica contribui à aquisição de saberes, de habilidades, de conhecimentos, de atitudes e valores assim como à mobilização de saberes anteriores e ao estabelecimento de elos entre a teoria e a prática, o que permite de analisar o efeito de suas intervenções e de deliberar sobre perspectivas de ação. Enfim, a função de apoio diz respeito à ajuda pessoal, isto é, apoiar o estagiário em suas intervenções, ajudá-lo a portar um olhar analítico sobre suas atitudes, valores, sentimentos. O apoio consiste também a favorecer a expressão das reais necessidades do estagiário, sempre em relação com o objeto de trabalho e com as dificuldades por ele encontradas. Enfim, sublinha a autora, mesmo se a expressão de si mesmo, a reflexão pessoal, a tomada de consciência evidenciam um tipo de apoio pessoal, esta deve ter em vista o bem-estar e a transparência necessárias à aquisição de aprendizagens.

Além das funções na base da supervisão, Villeneuve (1994) identificou uma lista de diferentes habilidades⁶⁰ necessárias à supervisão e distinguiu o papel dos diversos agentes de formação que acompanham o estagiário. Bem que sua terminologia seja distinta daquela utilizada atualmente, vale ressaltar sua descrição dos papéis dos dois principais agentes da formação: professor associado e supervisor. Para ela, o supervisor de terreno (que denominamos de

⁶⁰ Para saber mais sobre a lista de habilidades, consultar a obra de Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervise*, publicada por Éditions Saint-Martin em Montreal.

professor associado) é a pessoa diretamente responsável do enquadramento e atualização do projeto de estágio do estagiário, ele avalia regularmente o seu trabalho e dependendo do estabelecimento de formação ele é responsável ou não pelas avaliações somativa e formativa do estágio. Já o professor de estágio ou consultor (por nós conhecido pelo termo supervisor) exerce um papel crucial quanto ao enquadramento pedagógico do estágio; ele tem a responsabilidade de iniciar o estagiário, orientando-o na elaboração de seu projeto de aprendizagem e de estágio, aprovando o contrato de trabalho estabelecido com o professor associado, assistindo e avaliando o estagiário em momentos determinados, guiando-o em relação aos objetivos do estágio e no estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, enfim, no plano administrativo, ele é o responsável pela nota do estagiário assim como dos encontros de supervisão, além dele próprio realizar as visitas de supervisão do estagiário.

Como se pode notar, buscando clarificar o papel dos agentes da formação, a distinção de Villeneuve (1994) mostra que suas tarefas se sobrepõem, ao mesmo tempo que deixa evidente que seus papéis são complementares porém diferentes, e isto, ao menos em relação a dois aspectos: a responsabilidade com a avaliação, o estabelecimento de vínculos com a prática.

Nesta mesma direção, Gervais (2008) também defende a importância da complementaridade entre os supervisores e os professores associados e analisa o que distingue o agir de um e de outro. Se apoiando em Saint-Arnaud (2003), ela põem em evidência dois modos de cooperação que podem se encontrar na base das relações entre professor associado e supervisor: a cooperação de serviço e a de reciprocidade. Considerando a cooperação como uma relação na qual duas ou mais pessoas se engajam em torno de objetivos comuns, na cooperação de serviço, os participantes se relacionam em função de objetivos que são determinados por um dos participantes apenas; este não somente determina o objetivo a ser perseguido mas, também, orienta os outros parceiros no alcance dos mesmos. Já na cooperação de reciprocidade, os parceiros não somente contribuem coletivamente à definição do objetivo que buscam alcançar como também se influenciam mutuamente. No caso do acompanhamento de estagiários, segundo Gervais (2008), o que se estabelece normalmente é uma cooperação de serviços entre supervisor e professor associado, pois é o supervisor que determina os objetivos a serem atingidos no estágio sem discutir previamente com o professor associado. Este último é considerado como um parceiro na atividade de acompanhamento; eventualmente, ele será consultado sobre o desenvolvimento do estágio e sobre a atuação do estagiário. Em contrapartida, em uma cooperação de reciprocidade pode-se supor que o professor associado é um verdadeiro parceiro do supervisor, além de ter suas competências reconhecidas. A aceitação em partilhar a responsabilidade do enquadramento do estágio de igual para igual supõe que o supervisor discute e defini com o professor associado os objetivos a serem perseguidos no estágio, e isto, evidentemente, tomando em conta as exigências e orientações previstas no

programa de formação. Enfim, segundo o tipo de relação estabelecida, os dois formadores colaborarão diferentemente e o impacto sobre o estagiário não será conseqüentemente o mesmo, sobretudo se tomar em consideração o tríptico: estagiário, supervisor e professor associado.

Quais são então as condições que favorecem a colaboração entre professor associado e supervisor? Com relação a este ponto, a autora faz apela ao estudo de Enz Freeman e Walin (1996) que definem três tipos de papéis ou funções que pode assumir um supervisor: acompanhador, mediador e pessoa recurso. Como acompanhador, o supervisor observa o estagiário, dá apoio e retroações sobre o seu desempenho, além de avaliar e de animar as discussões entre estagiários no momento dos seminários. Como mediador, ele facilita as trocas no seio do tríptico, ajuda a resolver conflitos quando eles existem, além de estabelecer vínculos entre teoria e prática, entre meio universitário e meio escolar. Enfim, como pessoa recurso, ele ajuda a compreender as exigências e responsabilidades do estágio, apóia e discute com professor associado a respeito dos progressos dos estagiários, além de assistir o professor associado na preparação de sua avaliação. Como se pode notar, tal como destacado por Gervais (2008), com exceção da animação dos seminários, na função de acompanhamento, os papéis do supervisor e do professor associado são muito similares, ainda que o trabalho do supervisor seja pontual em relação ao do professor associado que acompanha o estagiário diariamente na escola. Já no que diz respeito às duas últimas funções, estas diferem da primeira notadamente por indicarem uma necessária parceria, cooperação ou colaboração com o professor associado, além de ressaltarem claramente a função do supervisor como mediador e como pessoa recurso para o professor associado. Nesse sentido, eles se situariam mais próximas de um modelo de cooperação de reciprocidade, tal como mencionado anteriormente. E como no caso do estudo de Gervais (2008), uma relação mais igualitária e horizontal pautada na colaboração e complementaridade dos seus respectivos papéis poderá emergir, como no caso de 12 dos 20 supervisores por ela entrevistados que buscavam desenvolver com os professores associados formas colaborativas de enquadramento de estagiários.

A colaboração entre supervisor e professor associado entretanto ganha uma importância significativa quando ela é analisada sob o ângulo de suas conseqüências sobre o próprio estagiário. Certamente, e os próprios estudantes o reconhecem, existe um consenso quanto à importância da tarefa de acompanhamento realizada tanto pelo professor associado quanto pelo supervisor (Gervais, 1997; Beauchesne, 2000; Gervais e Desrosiers, 2005, etc.). O primeiro por estar diariamente em contato com o estagiário, dando pistas, conselhos, sugestões quanto ao ensino e à maneira de agir e reagir em classe, corrigindo suas intervenções ou planos de aula, discutindo sobre sua visão de ensino e sobre as intervenções do estagiário. O segundo, por exercer um olhar distanciado, como uma fotografia que revela um momento dado, necessitando uma tomada de distância para ver além e reorientar a ação. Entretanto, além do

acompanhamento, agir como mediador ou como pessoa recurso são gestos bastante apreciados pelos estagiários, sobretudo se estes se encontram em situações por vezes conflituosas com os professores associados. Por outro lado, se supervisor e professor associado enviam mensagens contraditórias ao estagiário em relação às exigências do estágio, pode-se esperar que isto não vai assegurá-lo podendo até mesmo criar tensões e um sentimento de insegurança não necessários.

Outros benefícios da relação de colaboração e parceria entre supervisor de estágio e professor associado, são evocados por Lepage e Gervais (2008) assim como por Karsenti, Lepage e Gervais (2002), em relação à complementaridade destes dois formadores de terreno durante um grupo de discussão eletrônico. As vantagens destacadas se referem à utilidade e à eficiência em relação aos intercâmbios de natureza diversas, abordando questões administrativas e dificuldades encontradas pelos estagiários mas, também, à inclusão dos professores associados no grupo de discussão, reforçando assim a importância da partilha de um repertório de saberes, a participação mútua dentro uma comunidade de prática tal como o pressupõe Wenger (1998 citado por Lepage e Gervais, 2008). Nesta mesma direção, destacamos o trabalho de Portelance (2011) que defende a ideia de um processo de co-construção de saberes emergindo no seio do tríptico professor associado, estagiário e supervisor.

Como se pode ver, a colaboração entre supervisor e professor associado é fortemente reivindicada em Quebec. Contudo, alguns autores como Rivard e Beaulieu (2009) se interrogam sobre as competências dos professores associados para acompanhar o estagiário. Um bom professor não é necessariamente um bom formador! Além do que, em seu estudo realizado com supervisores de estágio e professores associados em educação física, ficou evidente que estes últimos conhecem bem pouco das 12 competências profissionais do programa de formação docentes em Quebec! O fato de não conhecer o programa de formação e suas exigências em termos de competências ao término da formação é suficiente para criar uma relação de desequilíbrio entre ambos, ao menos supondo-se que o supervisor conhece, e bem, as 12 competências!

Rivard e Beaulieu (2009) reivindicam então a necessária formação dos professores associados e dos supervisores às exigências do programa (conhecimento das 12 competências por exemplo) e também à atividade de enquadramento de estagiários ou de supervisão pedagógica. A formação à supervisão pedagógica é também reivindicada por vários outros autores como Desbiens, Borges e Spallanzani (2009); Portelance (2009); Boutet e Camaraire (2001) mas também pelo próprio Ministério da Educação que elaborou o documento indicando as competências necessárias aos supervisores e professores associados (MELS, 2002). Aliás, entre as habilidades necessárias ao enquadramento de estagiários se encontra a colaboração, a capacidade de se coordenar e de trabalhar em cooperação e ou parceria, exatamente como o reivindicava Villeuneuve (1996) há exatamente 16 anos atrás!

3. Contexto e metodologia do estudo

3.1 Os estágios no programa de educação física da Universidade de Montreal

O contexto de nosso estudo é o do Bacharelado em educação física da Universidade de Montreal. Buscando responder as orientações para os programas de formação docente em Québec, nosso programa de educação física conta com quatro estágios supervisionados ao longo dos quatro anos de formação. Estes estágios, como dissemos antes, vão da familiarização e assistência em classe ao professor associado até a regência de classe propriamente dita, quando o estagiário assume todas as tarefas do professor. Seguindo o princípio de alternância, os estágios são intercalados com a formação acadêmica, nas disciplinas teórico-práticas. O quadro abaixo mostra como se distribui ao estágio ao longo da formação.

1– Quadro de distribuição dos estágios e das atividades respectivas⁶¹

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
OUTONO Set./out./nov.	OUTONO Set./out./nov.	OUTONO Set./out.	OUTONO Set./out./nov.
Disciplinas teórico-práticas	Disciplinas teórico-práticas	Disciplinas teórico-práticas + Nov. / dez. Estágio EDU 3004 5cr REGÊNCIA NÍVEL DE ENSINO A ESCOLHER 1 encontro de coordenação 3 seminários de supervisão 2 observações do supervisor 28 dias consecutivos	Disciplinas teórico-práticas
INVERNO jan./fev./mar.	INVERNO Jan./fev./mar./	INVERNO jan./fev./mar.	INVERNO Jan./fev./
Disciplinas teórico-práticas +	Disciplinas teórico-práticas +	Disciplinas teórico-práticas	Disciplinas teórico-práticas +
abr. Estágio EDU 1004 3cr FAMILIARIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA ENSINO PRIMÁRIO 1 encontro de coordenação 3 seminários de supervisão 1 observação do supervisor 17 dias consecutivos	abr. Estágio EDU 2004 3cr FAMILIARIZAÇÃO E ASSISTÊNCIA ENSINO SECUDÁRIO 1 encontro de coordenação 3 seminários de supervisão 1 observação 17 dias consecutivos		fev./mar./abr. Estágio EDU 4004 9cr REGÊNCIA NÍVEL DE ENSINO DIFERENTE DO ESTÁGIO DE 3º ANO 1 encontro de coordenação 3 seminários de supervisão 2 observações do supervisor 53 dias consecutivos

Como se pode ver pelo quadro acima, os estagiários passam um tempo significativo (um total de 115 dias!) na escola sob a tutoria do professor associado, isso sem contar dos dois dias de pré-estágio quando o estágio realiza os primeiros contatos e observações junto ao professor associado. Quanto às visitas dos supervisores, estas são pontuais e são complementadas pelos

⁶¹ A distribuição dos estágios ao longo da formação e o número de horas de estágio é mais ou menos a mesma de um programa para outro. O quadro acima é representativo unicamente do programa de educação física.

seminários coletivos com os estagiários (entre 12 e 15 estagiários por supervisor). Além disso, como mostra o quadro, cada estágio é precedido de uma reunião de preparação, isto é, uma reunião de coordenação organizada pelo supervisor com os professores associados. O objetivo desta reunião é de preparar o estágio, assegurar que todos os professores associados conhecem bem o guia de estágio, as exigências de avaliação da universidade, as modalidades de enquadramento, entre outros aspectos. Fora este encontro de preparação, nenhum outro encontro é previsto entre o supervisor o professor associado, com exceção da visita de supervisão que varia de uma a duas dependentemente do nível do estágio. Mas o objetivo da visita é de avaliar o estagiário, conhecer sua progressão no estágio, suas forças e dificuldades e estabelecer um plano de ação, caso o estudante se encontre em uma situação vulnerável. Porém, também podemos considerar os “fóruns de discussão virtuais” realizados nos 3o e 4o estágios como um outro momento para trocas entre professores associados, estagiários e supervisores. Fora estes momentos, os supervisores são encorajados a manter continuamente o contato com os professores. Mas como este contato é mantido? Quais são as iniciativas tomadas pelos supervisores visando estabelecer uma parceria ou cooperação com o professor associado? O que pensam os supervisores sobre a colaboração com os professores associados?

3.2 A metodologia do estudo

Nosso estudo é de tipo qualitativo exploratório (Karsenti, & Savoie-Zajc, 2011). Buscando conhecer a percepção dos supervisores de estágio quanto ao seu papel e quanto à necessária colaboração entre estes e os professores associados, realizamos entrevistas semi-estruturadas com seis supervisores do bacharelado em educação física da Universidade de Montreal. Os dois grandes temas abordados durante a entrevista são: o papel do supervisor e os meios utilizados para assegurar a colaboração entre estes dois formadores de terreno. Decorrentes destes, outros sub-temas foram abordados, como: as dificuldades encontradas em relação ao papel do supervisor e os benefícios da colaboração entre os supervisores e os professores associados para o enquadramento de estagiários.

Devido às longas distâncias entre as escolas e o horário atribulado dos supervisores, quatro entrevistas foram realizadas por telefone e duas pessoalmente. Todas foram gravadas. A transcrição das entrevistas estando em curso, neste texto nos apoiamos em uma síntese de cada uma das entrevistas, realizada à partir da escuta atenta de cada entrevista. Por se tratar de um pequeno grupo de respondentes, a notas foram coletadas e organizada um quadro *excell* e uma síntese do conjunto das entrevistas foi produzida. Os resultados preliminares apresentados neste texto são frutos desta primeira análise onde buscou-se identificar inicialmente as regularidades e

as particularidades do conteúdo (Bardin, 2003; 1983) das respostas dos depoentes. O trabalho de análise em profundidade dos dados é portanto em curso.

Os participantes deste estudo exploratório são seis supervisores de estágio, cinco homens e uma mulher. Dois se situam na faixa de idade entre 40 e 45 anos, três outros entre 36 e 40 e um entre 25 e 29 anos. Cinco possuem ao menos 15 anos de experiência no ensino primário e ou secundário e um ao menos 6 anos de experiência. Todos já foram professores associados, o que é aliás uma condição para vir a ser supervisor. Três dos seis supervisores já orientaram mais de duas coortes de estagiários. Enquanto que os outros três tiveram sob sua orientação apenas uma coorte, ou seja, estavam realizando a supervisão de estágio pela primeira vez. Dos seis supervisores, apenas dois seguiram uma formação para a supervisão.⁶²

Embora a experiência de supervisão de estágio seja diferente entre os dois grupos, não notou-se uma grande diferença entre suas respostas, como veremos mais adiante logo que apresentarmos os nossos resultados.

4. Os principais resultados segundo uma análise preliminar dos dados coletados

Nesta seção, apresentados os resultados preliminares de nosso estudo exploratório. Lembramos que eles resultam de uma pré-análise dos dados coletados e que um trabalho mais aprofundado de análise das respostas de nossos depoentes é em curso. Para fins desta apresentação, os resultados foram organizados em função dos quatro temas mencionados anteriormente: a percepção dos supervisores quanto ao papel do supervisor de estágio; os meios utilizados para colaborar com os professores associados; as dificuldades encontradas durante a supervisão; e, por fim, os benefícios da colaboração para os estagiários.

O papel do supervisor de estágio

Logo que interrogados sobre o papel do supervisor no enquadramento de estagiários, a maioria dos supervisores (5) indicou que o seu papel passa pelo acompanhamento de estagiários. Para eles, o supervisor é um guia! Ele deve também dar confiança ao estagiário para que este se sinta em segurança. Porém, quatro dos seis supervisores consideram igualmente que os professores associados exercem também um papel de guia junto aos estagiários. Nesse sentido, eles se vêem como tendo um mesmo papel e objetivos comuns em relação ao trabalho de enquadramento e de

⁶² Segundo a Mesa de discussão com representantes do Ministério da Educação, das Universidades e das Comissões escolares tanto os supervisores como os professores associados devem seguir uma formação à supervisão (em geral dois encontros de 15 horas cada) que fica à cargo das universidades ou dos agentes multiplicadores das próprias Comissões escolares que foram formados pelas Universidades. Todavia, esta formação nem sempre é seguida por todos os supervisores e professores associados.

acompanhamento dos estagiários. Para dois supervisores, a relação com o professor associado deve ser isenta de julgamento, isto é, seu papel não é o de julgar o trabalho do professor associado. Quatro supervisores reconhecem exercerem um papel de pessoa recurso ou de apoio em relação à pessoa do professor associado. “Guiar o professor associado”, “acompanhar”, “guiar”, “agir como pessoa recurso para o professor associado”, “oferecer pistas para que ele [o professor associado] possa melhor acompanhar os estagiários”.

Os meios utilizados para colaborar com os professores associados

Todos os respondentes são unânimes quanto à importância dos encontros de coordenação, nos quais eles estabelecem um primeiro contato com o professor associado. Eles consideram que o encontro de coordenação é um primeiro momento para criar um contato com os professores associados e estabelecerem as metas a serem trabalhadas durante o enquadramento dos estagiários. Principalmente, trata-se de um momento para cada um colocar em comum a sua própria visão de enquadramento e de formação, de maneira a alinhar o grupo de formadores (supervisores e professores associados) em uma mesma direção.

Um dos seis supervisores salientou que ele aproveita o encontro de coordenação para assegurar que os professores associados tomem consciência do seu papel junto aos estagiários, além de deixar claro que ele não emitirá nenhum julgamento sobre a prática do professor associado. Esta preocupação, aliás, foi manifestada por dois respondentes logo que eles abordaram o tema do papel do supervisor. Outros meios utilizados para tornar os laços mais estreitos com os supervisores de estágio são o uso do correio eletrônico e o telefone. Contudo, nenhum supervisor mencionou o fórum de discussão. Mas eles indicaram encontrar uma certa dificuldade em relação à participação dos professores associados às reuniões de coordenação: muitos não são liberados para participar desses encontros pelos seus diretores, outros não compreendem o interesse da reunião.

As dificuldades durante a supervisão

Cinco respondentes mencionaram a falta de tempo como uma das dificuldades principais em relação às tarefas do supervisor de estágio. Vários mencionaram o tempo requerido para responder as mensagens eletrônicas tanto de estudantes como dos professores associados solicitando precisões sobre o guia de estágio, confirmando a visita de supervisão ou de coordenação, etc. Para um dos supervisores, aliás, responder rapidamente as demandas dos estudantes e dos professores associados é sua prioridade.

Dois supervisores indicam um outro tipo de dificuldade, abandonar seu emprego regular de modo temporário para realizar o trabalho de supervisão. Um outro, entre os seis entrevistados, diz que para ele é difícil bem enquadrar, orientar o professor associado.

Os benefícios da colaboração entre supervisor e professor associado para os estagiários

Os supervisores entrevistados são unânimes quanto ao efeito positivo da colaboração com os professores associados sobre o enquadramento do estagiário. O fato de fixar objetivos comuns para o estagiário contribui ao seu desenvolvimento, à bem identificar suas dificuldades considerando suas forças. Além disso, a colaboração entre o supervisor e o professor associado dá confiança ao estagiário que se sente melhor enquadrado, acompanhado e apoiado em seu processo de aprendizagem.

Em síntese, os resultados deste estudo exploratório indicam que os supervisores de estágio consideram em boa parte que seu papel é de acompanhar os estagiários e de guiá-los na aprendizagem do ofício docente. Este mesmo papel é atribuído igualmente ao professor associado. Dada a importância atribuída ao encontro de coordenação entre supervisor e professor associado, as respostas de nossos depoentes deixam claro que este momento é significativo para o supervisor pois que ele permite estabelecer um primeiro contato o professor associado e ainda lançar as bases de uma relação de colaboração que tem por objetivo comum o enquadramento de estagiários. A capacidade de colaborar com o professor associado é vista como um elemento de satisfação para o supervisor, visto que esta colaboração é útil para estabelecimento de objetivos comuns, para a criação de vínculos e sobretudo ela contribui ao estabelecimento de um clima de camaradagem, que se faz necessário e útil quando da visita de supervisão. A camaradagem contribui enfim ao desenvolvimento de um clima de confiança entre os dois formadores fazendo com o que o professor associado não se sinta avaliado ou julgado pelo supervisor.

À guisa de conclusão

Como se pode notar, pelos resultados preliminares apresentados, os supervisores consideram importante estabelecer uma relação de colaboração com o professor associado, não só porque isto melhora a relação entre ambos, criando um sentimento de confiança, mas sobretudo pelo impacto de uma intervenção bem coordenada e deste clima de camaradagem sobre a qualidade do enquadramento do estagiário. Nesse sentido, os encontros de coordenação consistem em um momento oportuno para eles estabelecerem um primeiro contato. Como os próprios supervisores afirmam, o encontro de coordenação é o momento ideal para iniciar uma primeira

aproximação, estabelecer as bases da colaboração, criar um clima de confiança e “partir do bom pé”. Quanto às tarefas do supervisor, eles se vêem como guias, acompanhadores dos estagiários, do mesmo modo que o professor associado também é visto como um acompanhador, o que vai ao encontro do modelo de acompanhamento descrito por Gervais (2008). Contudo, bem que os supervisores se considerem como mediadores e que não estão lá para julgar o trabalho do professor associado e, ainda, mesmo se eles consideram importante trabalhar em uma perspectiva de camaradagem e de confiança, a idéia de uma colaboração mais horizontal à pena emergiu nas entrelinhas de suas respostas. Qual é a razão? Talvez por que para eles o papel de mediador ou de pessoa recurso não está claramente delineado e muito menos a idéia do desenvolvimento de uma relação de reciprocidade. Pensamos, por outro lado, que o referencial das competências e habilidades para a supervisão recentemente adotado pelo governo do Quebec, no qual indica-se claramente a necessidade de uma colaboração mais significativa entre supervisores e professores associados, ainda não foi totalmente apropriado por uma maioria de formadores de terreno. Aliás, alguns nem conhecem a sua existência. Um outro ponto que chama nossa atenção são meios dos quais dispõe o supervisor para maximizar a sua colaboração com o professor associado, o uso de correio eletrônico ou telefone é o mais comumente mencionado, todavia, essas trocas não ultrapassam o intercâmbio de informações. Isto é, trata-se apenas de um meio para ficar-se em contato e resolver problemas administrativos! Assim, o fórum de discussões que poderia ser visto como uma possante ferramenta para o estabelecimento de uma rede, de uma verdadeira comunidade de prática como evocado por Lepage e Gervais (2008 apoiados em Wenger, 2008) ou ainda um processo de co-construção de saberes (Portelance, 2011), não foi mencionado nenhuma vez pelos supervisores. Nem por aqueles que supervisionam estágios no 3º e 4º ano. Enfim, com esta análise preliminar de nossos dados no âmbito deste estudo exploratório, ficou claro que ainda há muito que se fazer para se aproximar estes dois formadores de terreno! E isto, tanto em relação às iniciativas em termos de identificação de dispositivos, de espaços e tempos (um dos problemas dos supervisores era justamente a falta de tempo) para desenvolver uma relação mais estreita e fortalecer uma verdadeira relação de reciprocidade entre professor associado e supervisor de estágio, como, também, em relação a uma análise mais aprofundada do tipo de complementaridade que se quer entre esses dois formadores. Isto é o que estaremos abordando em nossa comunicação oral!

Bibliografia

Borges, C. (2009). Os saberes docentes e a prática de ensino : a escola como locus central da formação inicial. In. R. T. Ens, D. S. Vosgerau & M. Behrens (Eds.), *Trabalho do professor e saberes docentes*. (pp. 26-53). Curitiba, Parana, Brésil : Champagnat.

- Altet, M. Paquet, L. & Perrenoud, P. (2002). "Introduction", dans M. Altet et AL (2002) *Formateurs d'enseignants, quelle professionalisation?* Bruxelles: De Boeck, p.7-16.
- Bardin, L. (2003/1983 1^a ed.). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Beauchesne, A. (2000). Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message: perspective de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences. In. C. Lessard e C. Gervais (dir.), *L'évaluation des programmes de formation de maîtres*. Montréal, Publications de la Faculté de sciences de l'éducation e l'Université de Montréal, p. 239-262.
- Boutet, M. & Camaraire, L. (2001). *Accueillir e encadre un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant formateur*. Montréal: Editions nouvelles
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet e N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 81-95.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. . In J. M. Boutet et Pharand (Ed.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 74-89). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie, Volume XXXVII* (numéro 1), p1-157.
- Desrosiers, P., Gervais, C. & Nolin, C. (2000). *Portrait des stages dans les porgrammes de formation à l'enseignement au préscolaire primaire et au secondaire au Québec*. Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante. Rapport de recherche.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en coopération. In M. B. e. J. Pharand (Ed.), *L'accompagnement concertée des stagiaires en enseignement* (pp. 91-108). Québec: Presse Université du Québec.
- Gervais, C., & Correa Molina, E. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2001). Les stages: un parcours professionnel accompagné. *Canadien Journal of Education*, 26(3), 263-282.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. ed.). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Karsenti, T., Lepage, M. & Gervais, C. (2002) [Accompagnement des stagiaires à l'ère des TIC : forum électronique ou groupe de discussion?](#) *Formation et profession*, 8(2), 7-12.
- Lepage, M. (2007). Dossier: Accompagner des stagiaires à l'heure des compétences, défis et stratégies pour les formateurs. *Formation et profession*, 14(2), 5-29.
- Portelance, L. (2009) Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. In: J.-F. Desbiens, C. Borges & C. Spallanzani (dir.) (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie, Volume XXXVII*(numéro 1), p 27-50.
- Portelance, L. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. In L. Portelance, Borges, C., & Pharand, J. (Ed.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rivard, M-C., Beaulieu, J. & Caspani, M. (2009) La triade : une stratégie de supervision à redéfinir! In. J.-F. Desbiens, C. Borges & C. Spallanzani (dir.) (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie, Volume XXXVII*(numéro 1), p141-157.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes.
- Québec (Province). Ministère de l'éducation. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Québec (Province). Ministère de l'éducation, Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Le Ministère.
- Québec (Province). (1997). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Québec (Province). (1994). *La formation à l'enseignement, les stages*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement des stages supervisés*. Montréal: Éditions Saint-Martin.

8.9.3.

Título:

O Processo de Bolonha: Alterações e Adaptações Curriculares no Curso de Educação Física e Desporto no Ensino Universitário em Portugal

Autor/a (es/as):

Lima, Ricardo [ISMAI – Instituto Superior da Maia]

Resende, Rui [ISMAI – Instituto Superior da Maia]

Albuquerque, Alberto [ISMAI – Instituto Superior da Maia]

Resumo:

O Processo de Bolonha (PB) no qual o subsistema de Ensino Superior (ES) português se encontra integrado conduziu à reorganização total dos cursos superiores e a ajustamentos na administração e gestão das Instituições do ES. Resulta de um compromisso, em 1999, assumido por 29 países europeus, onde se estabeleceu a intenção de criar um Espaço Europeu de Ensino Superior, de forma a promover a competitividade no sistema europeu de ensino superior, promover a mobilidade dos estudantes e docentes na área do ensino superior europeu e a comparabilidade na obtenção de graus de ensino nos diferentes países. A implementação do Processo de Bolonha representou uma completa mudança paradigmática em função das diferenças nas estruturas académicas prévia. Esta mudança não foi amplamente debatida antes da sua introdução, apesar da mudança fundamental envolvida em cada país e cada sistema de educação universitária (Spiegl & Westphal, 2008). Discute-se atualmente em Portugal a adequação do ES ao sistema previsto na Declaração de Bolonha. Nos anos mais recentes a sua implementação acelerou-se significativamente, visto o prazo definido para todas as instituições adotarem o modelo ter sido até 2010. O objetivo deste estudo é, através da representação dos estudantes, evidenciar as alterações e as adaptações verificadas nos cursos de Educação Física e Desporto (EFD) em Portugal. Verificou-se que, em relação ao sexo, não se evidenciaram diferenças significativas substanciais. No que diz respeito à idade dos estudantes, verificaram-se diferenças significativas no fator “Currículo em EFD e CD” e no fator “Caraterização do ensino em EFD e CD”. Em relação à opção do curso no acesso ao ES os fatores “Objetivo do curso de EFD e CD”, “Currículo em EFD e CD” revelaram resultados com diferenças significativas.

Palavras-chave:

Processo de Bolonha, Educação Física e Desporto, Currículo, Programa, Conteúdos.

Introdução

A educação não remete apenas para a escola. Se o sentido corrente da palavra educação e as próprias ciências da educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio

das aulas e das escolas, a verdade é que a antropologia há muito que faz notar que a escolarização dá às crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e construção identitária (Vieira, 2008).

A Educação Física é uma área do conhecimento que trabalha com o corpo e o movimento como parte da cultura humana. Nessa perspetiva cultural na qual a Educação Física Escolar está inserida, não se deve associar os seus benefícios apenas a questões fisiológicas dos seres humanos, mas também ao seu autoconhecimento corporal, melhora na autoestima, no autoconceito, entre outros. A Educação Física favorece aos alunos a compreensão do seu próprio corpo e das suas possibilidades, conhecendo e experimentando um número diversificado de atividades corporais para que os alunos futuramente possam escolher a atividade mais conveniente e prazerosa para auxiliar no seu desenvolvimento pessoal e na melhoria da sua qualidade de vida ao longo das suas vidas (Tubino, 2004).

O professor de Educação Física é o mediador determinante de uma nova teoria e prática do desporto para todos. O professor atua na escola frequentada por todas as crianças e jovens, além de trabalhar em clubes e organizações que oferecem desporto.

Silva (2007) enfatiza a importância da competência do professor de Educação Física, relacionando a mesma com o domínio do conhecimento próprio e da técnica decorrente, ou seja, a importância do professor de Educação Física inter-relacionar a teoria com a prática, humanizando o processo.

Com a introdução do Processo de Bolonha no Ensino Superior Português, surgiram reformulações e adaptações nos currículos dos cursos de Educação Física e Desporto, Ciências do Desporto e respetivos Mestrados integrados em Educação Física no Ensino Básico e Secundário.

O Processo de Bolonha resulta de um compromisso assumido em 1999 por 29 países europeus, incluindo Portugal (presentemente, 45 estados europeus já aderiram) onde se estabeleceu o compromisso de se criar até 2010 um Espaço Europeu de Ensino Superior. Os seus objetivos gerais são:

- A mudança da estrutura do Ensino Superior, sendo estruturado em 3 ciclos de estudos, isto é, um primeiro ciclo de formação designado de graduação com base na obtenção do grau de Licenciatura com um mínimo de três anos, um segundo ciclo de formação abrangendo os mestrados integrados, e o terceiro ciclo correspondente ao doutoramento;
- O reconhecimento dos títulos no espaço europeu, que implicou o estabelecimento de um sistema de acumulação e de transferência de créditos conhecidos por European Credit Transfer System (ECTS), ou seja, trata-se de um sistema que mede as horas que o

estudante tem que trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos, especificados em termos de competências a adquirir e resultados de aprendizagem;

- Mobilidade de professores e estudantes, é um fator importante quer para professores e investigadores, quer para os estudantes, de tal forma que esta mesma mobilidade pode ser altamente seletiva se não for acompanhada de políticas de apoio à mesma.

Em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha está regulamentada, entre outras, pelo Dec-Lei nº 74/2006 de 24 de Março, com as modificações introduzidas pelo Dec-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho.

O aumento de funções que atualmente são atribuídas aos professores, obriga a um redimensionamento da sua preparação e a uma alteração ao modo como deverá ocorrer a sua integração profissional. Como outras, a atividade docente exige um processo de formação alargado, ao longo da vida, que deve ser perspectivado nessa complementaridade, logo desde o seu início. É neste contexto de etapa intermédia que a formação inicial deve ser vista e, naturalmente, que as posições decorrentes do chamado “Processo de Bolonha” devem ser olhadas. Em Portugal a formação de professores tem-se caracterizado pela diversidade de modelos e práticas. Grosso modo, distinguem-se dois. Um, que valoriza a aquisição de competência pedagógica para ensinar, outro, que aposta no domínio dos conhecimentos científicos que vão ser ensinados (Rocha, 2006).

Seria então importante, verificar de que forma, entendem os futuros formadores em Educação Física ou Ciências do Desporto, as adaptações verificadas no primeiro e segundo ciclo desse mesmo curso, no que diz respeito ao currículo proposto, à importância das recomendações do Processo de Bolonha e aos métodos de ensino e aprendizagem.

Processo de Bolonha

Em Junho de 1999 foi assinada, por 29 Ministros da Educação Europeia, incluindo todos os Estados Membros da União Europeia, a Declaração de Bolonha que visa uma compreensão mútua dos vários sistemas de ensino superior, permitindo a sua intercomunicabilidade, a colaboração interdisciplinar e um mais fácil reconhecimento dos graus concebidos, promovendo e adequando, por sua vez, a mobilidade estudantil, não só a nível interno como a nível Europeu.

Nesse sentido, a Declaração de Bolonha, estabelece um mecanismo idêntico ao das ECTS que substituiu os créditos nacionais e proporciona uma igualdade entre as diversas instituições de Ensino Superior. Reflete também a procura por uma Europa comum e responde aos problemas comuns existentes no ensino superior na Europa.

A dimensão europeia do ensino superior, que se vinha a desenvolver de forma bastante limitada perante a subordinação ao princípio da subsidiariedade - não se pode efetivamente, esquecer que as competências em termos da organização e desenvolvimento dos sistemas de ensino são estritamente nacionais, teve na Declaração de Bolonha um grande impulso, dado que o alinhamento voluntário de políticas nacionais, por parte dos Ministros, trouxe para a esfera europeia questões cujo tratamento e decisão são de âmbito nacional. Deu-se, assim, um grande salto qualitativo na cooperação entre os diversos sistemas nacionais de ensino superior, originando um processo dinâmico que tem vindo a atuar como catalisador quer de reformas nacionais que se encontravam já em curso em 1999, quer de reformas, entretanto iniciadas (Santos, 2002).

Na última década temos assistido a modificações nos Sistemas de Ensino Superior. Já assistimos a novas alterações por força dos objetivos que foram estabelecidos pelos ministros europeus responsáveis pelo ensino superior e que são genericamente conhecidos pela designação de Processo de Bolonha (Crespo, 2003).

Temos sido em tempos, sucessivamente confrontados com uma enorme variedade de decisões legislativas apelidadas de “reformas”, as quais resultam a maior parte das vezes, de impulsos do momento e por isso nem sempre consistentes entre si (Crespo, 2003).

Todos estes processos influenciam os currículos dos três ciclos do Ensino Superior e para haver uma harmonia curricular, interessa realizar a sua análise nos Cursos do Ensino Superior.

A avaliação dos cursos universitários deve passar por uma auto-avaliação de desempenho, ou seja, cada instituição deve analisar os seus currículos de forma que tenha consciência do processo de ensino ministrado aos seus alunos. Assim, deve ser fomentada a “cultura da qualidade”. Por qualidade entenda-se a capacidade de promover nos alunos a sua evolução qualitativa e superando as suas dificuldades, desenvolvendo conhecimento científico para a evolução de uma área de investigação (Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2008).

O Processo de Bolonha não se resume à simples questão da nomenclatura dos graus académicos. Esta é talvez, a questão menos importante. As adaptações necessárias, para que sejam atingidos os objetivos pretendidos, exigem um período de aprendizagem, para além de impor que se estabeleçam as condições legais que as permitam.

Um dos objetivos expressos na Declaração de Bolonha é o de, em todos os países subscritores, se estabelecer um sistema de créditos, do tipo ECTS, como meio adequado à promoção de uma ampla mobilidade dos estudantes, devidamente suportado por sistemas de avaliação e garantia de qualidade mutuamente reconhecidos e complementado pelo uso generalizado do suplemento ao diploma (Simão, Santos, & Costa, 2005).

O Processo resultante da Declaração de Bolonha contém uma gama completa de objetivos. Designadamente:

- “Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação.
- Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado.
- Estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, o sistema de ECTS.
- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade.
- Promoção da cooperação na avaliação da qualidade.
- Promoção das necessárias dimensões do ensino superior” (Crespo, 2003; p.129).

A declaração de Bolonha promove a competitividade do Ensino Superior Europeu, pois a vitalidade e eficiência das civilizações podem ser desenvolvidas através do apelo às diferentes culturas, ou seja, ao assinarem o tratado, os países colocaram o objetivo de assegurar que o Ensino Superior adquira uma abrangência em todo o Mundo e uma atratividade de igual oportunidade para todas as culturas presentes na Europa e para a tradição científica.

Os conteúdos da Declaração de Bolonha podem-se dividir em quatro campos:

1. Mudança da estrutura do Ensino Superior

A declaração de Bolonha propõe um primeiro ciclo de formação (graduação) e um segundo de formação (pós-graduação). O acesso ao segundo ciclo deve requerer a finalização com sucesso de um primeiro ciclo de formação com duração mínima de três anos. O segundo ciclo (pós-graduação) deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor.

Pode não ser destituído de senso pensar-se que os autores da declaração a pensarem tendo em vista um mercado de trabalho precarizado e progressivamente mais desregulado.

As formações tendem a ser generalistas dada a orientação específica e a sua curta duração. Uma formação que tem em vista a criação de uma mão-de-obra facilmente reconvertível no mercado de trabalho e da qual sairá uma elite encaminhada para o mestrado e uma elite ainda mais restrita destinada a doutoramentos.

2. Um sistema de títulos homologáveis a nível europeu

O reconhecimento dos títulos no espaço europeu é um caminho positivo. Mas o mesmo não pode resultar de habilidades desligadas das pessoas e dos países, promotoras da homogeneização linguística, cultural e dos conteúdos.

Parece ser de evitar uma homogeneização que se traduza em conteúdos de formação que não seja mais do que um mínimo denominador comum das temáticas queridas em cada país. Nem é aconselhável aceitar que o espaço da União Europeia seja submetido, em nome da livre circulação, ao domínio das três línguas dominantes na Europa: inglês, francês e alemão.

3. O sistema de créditos

A organização do sistema segundo o princípio dos créditos deve acautelar algumas questões importantes relativas à pessoa do aluno. Em nome da competitividade, da eficácia ou do mercado, não se pode reduzir o aluno a uma máquina de aprender que se liga durante o maior tempo possível em cada dia.

O estudante não é uma pessoa única e exclusivamente dedicada ao estudo académico. É necessário reconhecer-lhe outras dimensões como o ócio, o voluntariado, a atividade cívica e política, social, afetiva, sexual, artística e outro tipo de atividades de que depende o seu equilíbrio e formação.

4. Mobilidade de professores e estudantes

A mobilidade é um fator importante quer para professores e investigadores quer para os estudantes. Mas a mobilidade pode ser altamente seletiva se não for acompanhada de políticas de apoio à mesma. Em 2005, os sistemas em uso – como o Erasmus – só eram usados por cerca de 1% dos alunos europeus. A ausência de políticas europeias capazes reduz a mobilidade a uma minoria economicamente privilegiada, aumentando as injustiças e as desigualdades sociais (Serralheiro, 2005).

Brotas (2005) diz-nos que o Processo de Bolonha é ingenuamente olhado por alguns como uma tábua de salvação vindo de fora do ensino superior português. O autor receia que se passe o contrário e que o Processo de Bolonha provoque um afundamento adicional no nosso ensino, isto é, na abordagem do processo devemos evitar ruturas e partir paulatinamente da situação existente para o modelo e não do modelo para a situação existente. Paralelamente devemos começar a abordar seriamente os problemas da conciliação-conjugação dos nossos dois sistemas de ensino superior, cuja separação absoluta não tem qualquer sentido e é manifestamente contrária ao espírito da declaração de Bolonha.

A Formação Inicial de Professores Em Portugal

Os professores da área da educação lamentam que tudo o que ensinam acaba por ser “varrido” pelo conservadorismo da prática de ensino. Os novos professores comentam frequentemente que pouco do que aprendem na formação inicial lhes serviu para alguma coisa e que só na prática profissional aprenderam o que é importante (Ponte, 2005).

Duas investigadoras norte americanas, Lampert e Ball (1998) traçam um diagnóstico muito negativo da formação inicial de professores. Entre outros aspetos, estas autoras sublinham que esta formação muitas vezes dá a impressão que, para ensinar, pouco mais é preciso que senso comum e pensamento vulgar, ou seja, não evidencia a necessidade de um conhecimento profissional. As mesmas autoras dizem que, tão importante como saber as competências que devem ter os novos professores, é saber como é que eles as podem adquirir. Na sua perspetiva, no ensino como outros campos do conhecimento, os profissionais precisam saber como construir novo conhecimento.

Estas críticas aplicam-se por inteiro à situação portuguesa, muito marcada por disputas acerca de qual é o melhor modelo institucional para realizar a formação inicial de professores e quais as instituições mais vocacionadas para o efeito. Além disso prevalece uma tradição académica de formação, centrada em disciplinas disjuntas e não em projetos formativos. Na verdade não deixa de ser curioso que muitos professores formados em instituições que praticam o que usualmente se designa por “modelo integrado”, referem ter sido o seu curso um mosaico de disciplinas desconexas, como outro curso qualquer, com a agravante que não veem muitas dessas disciplinas como relevantes para a sua atividade profissional (Ponte, 2005).

Os perfis profissionais dos professores são determinados, em boa medida, pela Lei de Bases do Sistema Educativo e são, em parte, comuns a todos os professores. Aos saberes profissionais específicos (conhecimentos, competências e atitudes) tradicionais acrescem novos papéis e funções (educação cívica, ecológica, familiar, sexual, para o consumo, para a saúde, para a cidadania, entre outros). A esse perfil comum de competências acresce o perfil de competências específico da Educação Física.

Diversas conceções de professor e, em particular, de professor de Educação Física estão em presença e em conflito, refletindo diferentes modalidades de formação. Uma delas refere a Educação Física como expressão da cultura física, concretizada nos diferentes contextos educativos e sociais ao longo de toda a vida dos cidadãos. É, neste sentido, um processo educativo e social que permite às populações acederem ao grau possível de excelência motora e ao usufruto gratificante das atividades físicas e desportivas. Neste contexto, o Desporto é a área mais representativa da Educação Física, mas não esgota a extensão da Cultura Física, na medida em que as atividades físicas são o aspeto dominante desta conceção.

Metodologia

Participantes

Deste estudo, fizeram parte 310 estudantes do 1º e 2º ciclo do Ensino Superior (217♂ e 93♀) com idade média de 22.9 (±3) anos, sendo que os inquiridos frequentavam o 3º ano do 1º ciclo

(158♂ e 51♀) e o 2º ano do 2º ciclo (79♂ e 42♀) no ano letivo de 2011/2012 na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e no Instituto Superior da Maia. Optamos por uma amostra de conveniência, ou seja, intencional não probabilística visto serem estudantes finalistas dos respetivos cursos e já terem, em princípio, uma opinião mais fundamentada que os restantes estudantes.

Instrumento e sua validação

A primeira fase para o desenvolvimento do questionário aplicado consistiu em estudar propostas de avaliação dos conteúdos focados nos objetivos desta investigação. Destes, selecionou-se, em virtude de se aproximar da nossa pesquisa, o questionário de (Crosier, Purser, & Smith, 2007) aplicado aos estudantes da Área Europeia de Ensino Superior. Este questionário foi adaptado ao curso de Educação Física e Desporto. Fruto da adaptação, e devido ao facto de se ter introduzido algumas questões, recorreu-se à sua validação pelo método de peritagem, tendo sido consultados dois experts com conhecimentos específicos em Formação Inicial em Educação Física e com formação académica superior no domínio da investigação científica, à qual se associa uma vasta experiência no domínio da prática.

Após esta apreciação, o questionário foi objeto de aplicação piloto, onde foram discutidos e analisados os procedimentos de preenchimento assim como o conteúdo das respostas. Aplicou-se o questionário a 20 estudantes do 1º e 2º ciclo. O objetivo deste procedimento foi a verificação da sua aplicabilidade, da existência de dúvidas quanto à interpretação, clareza e objetividade das questões.

O questionário, de 55 itens, está estruturado em quatro partes com respostas do tipo fechadas e numa escala de *Lickert* de cinco itens.

A primeira parte do questionário, de 11 itens, refere-se à caracterização dos estudantes e às preferências e razões da escolha do curso de Educação Física e Desporto ou Ciências do Desporto.

A segunda parte, com 44 itens, indaga sobre os programas curriculares das Licenciaturas de Educação Física e Desporto e Ciências do Desporto, assim como os cursos de Mestrados de Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Salienta ainda a importância das recomendações do Processo de Bolonha e os métodos de ensino e aprendizagem.

Procedimento de recolha e análise de dados

A recolha de dados foi realizada por contacto pessoal com os estudantes do Instituto Superior da Maia e da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Optamos por aplicar os

questionários aos estudantes finalistas da Licenciatura em Educação Física e Desporto e Ciências do Desporto e aos finalistas no Mestrado em Ensino do Ensino Básico e Secundário. Esteve sempre subjacente a garantia do anonimato dos dados recolhidos.

Procedeu-se à análise descritiva, nomeadamente à obtenção de frequências, percentagens, valores médios respetivos e desvio padrão. Para identificar e caracterizar a opinião dos estudantes do 1º e 2º ciclo do Ensino Superior foram incluídas as seguintes variáveis: idade, sexo, a preferência do curso de EFD na candidatura ao Ensino Superior, a instituição pretendia nesse mesmo acesso e as razões pela escolha da instituição que frequentam. No quadro um, apresentamos a caracterização dos participantes com recurso ao número de estudantes e respetivas percentagens de acordo com as variáveis acima descritas.

Resultados

Os resultados deste estudo são apresentados de acordo com a sequência do questionário aplicado aos estudantes. A coerência da sua apresentação toma sentido na forma como se desenvolvem os temas focados. Neste sentido, iniciamos a apresentação e discussão de resultados da seguinte forma:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

N=310		n	Percentagem
Sexo	♂	217	70%
	♀	93	30%
Idade	18 a 21	110	35.5%
	22 a 23	110	35.5%
	≥24	90	29.0%
Opção em EFD / CD	Sim	283	91.3%
	Não	27	8.7%
Instituição Pretendida	ISMAI	75	26.2%
	FADEUP	201	70.3%
	UTAD	1	0.3%
	ESE	4	1.4%
	FMH	2	0.7%
	FCDEF - UC	1	0.3%
	ISCE	1	0.3%
IPIAGET	1	0.3%	
Razões	Económica	32	10.3%
	Prestígio	117	37.7%
	Localização	80	25.8%
	Infraestruturas	8	2.6%
	Conteúdo Prático	15	4.8%
	Média de Acesso	58	18.7%

Através do quadro 1 podemos verificar que a maioria dos inquiridos é do sexo masculino (70%) e a idade está compreendida entre os 18 e os 23 anos (71%). De uma forma mais assinalável está a opção pretendida pelos estudantes no acesso ao ES, isto é, 91.3% afirma ter como primeira opção o curso de EFD e CD.

Os resultados obtidos evidenciam que, a FADEUP (70.3%) e o ISMAI (26.2%) são as instituições pretendidas no ingresso do ES e na altura da escolha da instituição, os estudantes baseiam a sua escolha pelo prestígio da mesma (37.7%), pela localização (25.8%) ou até pela média de acesso (18.7%).

No quadro 2, apresentamos o conjunto de questões de maior e menor valor médio sobre a opinião dos estudantes acerca da sua perceção e conhecimento do currículo do curso de EFD e CD após introdução do Processo de Bolonha (PB).

Quadro 2 – Opinião dos estudantes sobre a perceção do currículo do curso de EFD e CD após introdução do PB.

ITENS	Média	Dp
O Mestrado é essencial para o aprofundamento das áreas de conhecimento em Educação Física (14)	4.35	0.82
A estruturação do curso é concebida para trabalhar aspetos físicos, motores, sociais, culturais, cognitivos e psicológicos (6)	4.00	0.78
O trabalho de grupo é usado como método de aprendizagem e avaliação (43)	3.87	0.78
A autoavaliação é usada como método de avaliação do estudante (42)	2.71	1.18
Os objetivos do processo de aprendizagem são acordados entre os docentes e os estudantes (39)	2.58	1.11
As necessidades dos estudantes são ouvidas antes de se projetar os objetivos do curso (44)	2.43	1.13

Analisando a globalidade das respostas verifica-se que os estudantes valorizam o conhecimento listado entre “discordo parcialmente” e “concordo parcialmente”. Para ilustrar os resultados descritivos dos itens por ordem decrescente de média selecionamos as questões com maior concordância por parte dos estudantes (questão 14, 6 e 43) e as questões que os estudantes menos valorizam (questão 42, 39, 44). As restantes questões não apresentadas estão colocadas numa posição neutra, ou seja, “não concordam nem discordam”.

Avaliação das qualidades psicométricas do instrumento

De forma a medir as qualidades psicométricas de escala e reduzir o número de variáveis necessárias para discutir e comparar grupos de estudantes, procedeu-se a uma Análise Fatorial (AF) exploratória que consiste num conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observadas, simplificando os dados através da redução do número de variáveis para descrevê-los (Pestana & Gageiro, 2003). A análise fatorial exploratória é um procedimento estatístico muito útil no processo de desenvolvimento de uma boa escala de medida (Comrey, 1988).

Foram verificados os pressupostos para a realização da AF exploratória. A AF pressupõe a obtenção de fatores que representam um conjunto de variáveis correlacionadas entre si e pouco correlacionadas com as restantes. O objetivo primordial da AF é, pois, o de atribuir uma

quantificação a fatores que não são diretamente observáveis (Maroco, 2007). Segundo Alves (2006), os quatro passos essenciais para conduzir uma AF são a validação do modelo, a extração dos fatores, a rotação e a interpretação dos resultados.

A validação do questionário inicia-se pela representação da amostra que, sendo superior a 100 indivíduos, permite a AF. Com 310 questionários devolvidos pelos estudantes, existe conteúdo para iniciar a AF (Hill & Hill, 2002).

O KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) permite aferir a qualidade das correlações entre variáveis de forma a prosseguir a AF. O KMO varia entre 1 e 0. Para se poder aplicar o modelo fatorial deve haver correlação entre as variáveis e esta deve ser superior a 0.5. O KMO de 0.834 evidencia que existe uma correlação boa entre as variáveis. O teste de esfericidade de Bartlett testa a hipótese da matriz das correlações ser a matriz identidade cujo determinante é igual a um. Como tem associado um nível de significância de 0.000, conduz à rejeição da hipótese da matriz das correlações ($p < 0.01$), mostrando, por isso, que existe correlação entre algumas variáveis. A realização de ambos os testes permitiram prosseguir com a análise fatorial.

Extração de Fatores

Extraíram-se 13 fatores que explicam 60.6% da variância total expressa nos dados iniciais. O primeiro fator explica a maior parte da variância cuja percentagem é 19.30%. Numa primeira análise dos resultados da extração de fatores verifica-se uma redução de 44 variáveis para 25. A extração dos fatores, pelo critério de Kaiser, indica que se devem escolher os fatores de variância superior a um (Feu, Ibáñez, Graça, & Sampaio, 2007). Os valores próprios, *eigenvalues*, ordenam-se por tamanho. A soma dos valores próprios iguala o número das variáveis que neste caso são 44.

A matriz das componentes, através da análise das componentes principais, é útil para designar o significado dos fatores. A rotação dos fatores tem como objetivo melhorar a sua interpretação, isto é, fazer com que cada variável seja explicada pelo menor número de fatores. A rotação dos fatores mais adequada ao estudo foi a rotação *Varimax* com normalização de *Kaiser*. Para além das normas de validade requeridas considerou-se que um fator válido deveria conter um número mínimo de três itens. Uma vez identificados os pesos fatoriais para cada fator atribuiu-se-lhe um significado de acordo com o sentido que o agrupamento das variáveis a este associado proporcionou. A consistência interna dos fatores é a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças dos estudantes, sendo considerado por Feu (2007), um passo crítico na avaliação das propriedades psicométricas do instrumento. O *Alpha Cronbach* (α) é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis ou itens. Varia entre o 0 e 1, considerando-se como indicador de boa consistência interna se for

superior a 0.7. Os resultados da consistência interna nos quatro fatores considerados mostram-se adequados, situando-se entre os 0.602 (aceitável) e os 0.786 (bom). Apresentam-se no quadro três (a; b) a matriz fatorial após análise das componentes principais com rotação *Varimax* composta pela denominação dos fatores e itens que os integram, o peso fatorial (*Loadings*), o índice de fiabilidade (*Alpha Cronbach*), os valores próprios (*Eigenvalues*) e a percentagem da variância explicada por cada fator.

Quadro 3a - Matriz Fatorial após análise das componentes principais com rotação *Varimax* sobre a opinião dos estudantes do 1º e 2º ciclo do Ensino Superior no que diz respeito ao curso de Educação Física e Desporto, às implicações do Processo de Bolonha e às alterações em relação aos Métodos de Ensino e Aprendizagem.

Fatores	Itens	Loading	α	Eigen value	% Variância
F1 - Currículo em EFD	1 O currículo permite que os alunos adquiram as competências necessárias para o exercício profissional.	0.780	0.786	8.494	19.303
	2 O curso permite integrar sem dificuldades a classe profissional.	0.752			
	3 O curso de EFD permite a ligação entre o mundo académico e o laboral.	0.636			
	4 A Licenciatura apresenta experiências necessárias para uma boa adaptação no mundo laboral.	0.632			
	5 O curso de EFD vai de encontro às necessidades e expectativas dos estudantes.	0.496			
	13 A estrutura curricular do curso de EFD está adaptada à formação necessária aos formadores de EFD	0.471			
F2 - Objetivo do curso	16 O principal objetivo no curso de EFD é adquirir conhecimentos no treino desportivo.	0.866	0.786	2.236	5.081
	17 O principal objetivo no curso de EFD é adquirir conhecimentos no ensino da Educação Física Escolar.	0.848			
	18 O principal objetivo no curso de EFD é adquirir conhecimentos na área de Lazer e Recreação.	0.682			
	19 O principal objetivo no curso de EFD é adquirir conhecimentos no Ensino Especial.	0.660			

Quadro 3b - Matriz Fatorial após análise das componentes principais com rotação *Varimax* sobre a opinião dos estudantes do 1º e 2º ciclo do Ensino Superior no que diz respeito ao curso de Educação Física e Desporto, às implicações do Processo de Bolonha e às alterações em relação aos Métodos de Ensino e Aprendizagem.

Fatores	Itens	Loadings	α	Eigen value	% Variância
F3 - Condições oferecidas aos estudantes pelas Instituições	20 Os créditos são transferíveis para outras instituições com o devido reconhecimento e equivalência.	0.420	0.602	1.082	2.459
	28 Os estudantes de outras instituições recebem apoio para melhor integração do novo ambiente cultural e linguístico.	0.758			
	29 Existem medidas especiais de apoio local com o intuito de ajudar alunos	0.591			

	oriundos de meios sociais desfavorecidos.			
	30 Os estudantes têm acesso às instalações adequadas de investigação na instituição.	0.420		
	31 Os estudantes utilizam com frequência todas as técnicas de informação presentes no processo de aprendizagem.	0.742		

Fatores		Loadings	α	Eigen value	% Variância
F4 - Avaliação em EFD	39 Os objetivos do processo de aprendizagem são acordados entre os docentes e os estudantes.	0.690			
	40 Os estudantes são consultados sobre o ensino e métodos de avaliação usados.	0.784	0.766	2.744	6.237
	41 Os estudantes estão envolvidos nas questões relacionadas com a experiência académica.	0.605			
	42 A autoavaliação é usada como método de avaliação do estudante.	0.635			
	44 As necessidades dos estudantes são ouvidas antes de se projetar os objetivos do curso.	0.709			
F5 - Caracterização do Ensino no Curso de EFD	32 Os docentes demonstram competências suficientes para ministrar as aulas obedecendo a critérios de qualidade.	0.644			
	33 O desenvolvimento das técnicas e metodologias de estudo e aprendizagem é um dos principais				
	35 O curso está concebido para garantir as competências necessárias para ser um bom profissional.	0.499	0.749	2.036	4.628
	36 O trabalho extracurricular é reconhecido como uma parte essencial da aprendizagem na Instituição.	0.409			
	38 Os Docentes demonstram entusiasmo, motivação, interesse ou satisfação no que estão a ensinar.	0.644			

Estudo dos fatores relativos às opiniões dos estudantes

No quadro 5 apresenta-se a denominação dos fatores considerados e respetiva média ponderada que englobam a representação dos estudantes, sobre a majoração da concordância atribuída aos conhecimentos e competências que são fundamentais para o exercício da sua atividade.

Quadro 5 – Denominação dos fatores e respetiva média.

Fatores	Média
F1 - Currículo em Educação Física e Desporto e CD	3.16
F2 - Objetivo do Curso de Educação Física e Desporto e CD	2.70
F3 – Condições oferecidas aos Estudantes pelas Instituições	3.04
F4 - Caraterização do Ensino no curso de Educação Física e Desporto e CD	3.47
F5 - Avaliação em Educação Física e Desporto e CD	3.12

O Fator 1, Currículo em Educação Física e Desporto, engloba os planos de estudos do curso de EFD e CD, assim como os mesmos planos no 2º ciclo, no ensino dos Ensinos Básico e Secundário. Este fator inclui um leque de afirmações cujos estudantes não demonstram concordância nem discordância em relação à estruturação do currículo do curso que estão a frequentar.

O termo currículo origina-se do latim *currere*, possuindo dois significados: o verbo – correr – e o substantivo – uma pista de corridas, trajetória, itinerário, caminho (Goodson, 2001). Entre os sentidos mais frequentemente utilizados, prevalece o substantivo, ou seja, o currículo é referido como plano de estudos, sequência ordenada de conteúdos a serem aprendidos. Esta conceção identifica-se com a tradição francófona e é classificada como mais ortodoxa e rígida por se referendar numa perspetiva técnica, na planificação, nos conteúdos a serem ensinados, nos resultados e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelas escolas com os seus alunos (Pacheco & Moreira, 2006).

O Fator 2, Objetivo do Curso de EFD e CD, de uma maneira geral, procura formar profissionais e técnicos superiores habilitados a intervir nas áreas da EFD, respondendo às necessidades das escolas, autarquias, clubes, ginásios e das academias de *fitness*, de empresas ligadas às atividades físicas; à aventura e à natureza, etc. A média obtida por este fator, leva-nos a crer que os estudantes não concordam com os objetivos propostos nos cursos que representam.

Nunes e Cartier (2011), citando Ghirdelli (2004) dizem-nos que a Educação Física enquanto área de conhecimento e aspeto da Educação envolvida com o movimento humano, não se pode alienar nas suas especificidades motoras, perdendo de vista a sua ação pedagógica de apoio e colaboração às transformações sociais. Nessa linha de pensamento diversos autores pontuam e apontam novas perspetivas para a Educação Física, para que a mesma deixe de ter caráter meramente de domesticação, autoritário e excludente. Evidenciando assim uma Educação progressista, ou seja, entender a educação escolar como uma efetiva contribuição para a ampliação da consciência social e crítica dos educandos, tendo em vista a sua participação ativa na prática social (política, profissional, cultural e desportiva).

O Fator 3, Condições oferecidas aos Estudantes pelas Instituições, compreende as condições que a instituição oferece aos estudantes e aparece como um fator em que o resultado obtido demonstra que os estudantes “não concordam nem discordam” com as condições oferecidas.

O curso de EFD baseia-se em princípios de organização pedagógica e científicas equilibradas e coerentes que otimizam a relação entre as variáveis fundamentais de formação que é suposto transmitir aos diplomados no âmbito das variadas áreas de fundamentação e aplicação das Ciências do Desporto e da Educação Física.

O Fator 4, Caracterização do Ensino no Curso de EFD e CD, mostra-nos que é a média mais elevada dos fatores, porém, a diferença não é relevante, o que nos leva a concluir que os estudantes concordam parcialmente com a forma de como é caracterizado o ensino no curso de EFD e CD.

Dentro da caracterização do curso, podemos falar num conjunto de objetivos em comum em EFD e CD, isto é, compreender o fenómeno desportivo e a sua organização bem como os princípios do associativismo desportivo, metodologia do treino e gestão desportiva, de modo a poderem intervir na formação e aperfeiçoamento de atletas em formação, na gestão de instalações desportivas, na organização de eventos, na dinamização e desenvolvimento de atividades de desporto escolar e ainda melhoria do movimento associativo; Adquirir as competências necessárias para a adoção dos procedimentos adequados à criação e implementação dos contextos de ensino mais favoráveis ao ensino-aprendizagem em Desporto; Conhecer os efeitos específicos do exercício sobre a saúde, e integrar equipas pluridisciplinares no sector da saúde, intervindo ao nível da prevenção da doença e na sua recuperação; Desenvolver competências que conduzam à promoção de atividades físicas e de lazer em instituições de carácter social (lares, ATL's, entre outros), jardins-de-infância, escolas do ensino básico, centros e clubes de condição física e saúde (academias, ginásios, Health Clubs), APPCDMs entre outras.

O Fator 5, Avaliação em EFD e CD, abordam afirmações orientadas para as linhas condutoras de avaliação.

No curso de EFD e CD são utilizadas diversas metodologias, norteadas pelas linhas condutoras do Processo de Bolonha. São utilizadas de diferentes metodologias de modo a facilitar a aquisição das aprendizagens, onde se dá grande ênfase às componentes práticas das diversas unidades curriculares.

Em relação à sistemática de avaliação, o curso é avaliado de forma permanente e sistemática em relação a seus objetivos, métodos, organização dos conteúdos, desempenho dos docentes, aproveitamento dos alunos, dentre outros aspetos.

São mencionados como instrumentos e mecanismos de avaliação: relatórios do desempenho escolar dos estudantes; inquérito aplicado aos alunos sobre suas perceções relativas aos docentes

e às metodologias de ensino; inquérito aplicado aos docentes sobre o seu grau de satisfação, avaliação dos testes aplicados aos alunos, quanto a índice dificuldade e de discriminação; avaliação de atitudes dos alunos; avaliação das áreas curriculares quanto à sua pertinência, metodologia de trabalho, sequência dos módulos, duração, conteúdos e sua ordem, número e tipo de provas.

Comparação das opiniões dos estudantes em função de diferentes grupos

Após Análise Fatorial procedeu-se à comparação de resultados entre grupos de estudantes. Os dados obtidos em cada um dos fatores foram analisados em relação à opinião obtida por parte dos estudantes tendo em consideração o sexo, a idade e a opção do curso aquando do ingresso no ES.

Comparação dos fatores considerados em função do sexo

Responderam ao questionário 310 estudantes, 217 do sexo masculino e 93 do sexo feminino. No quadro 6 apresentam-se os resultados da comparação entre os estudantes nos fatores relacionados com o curso de EFD e CD de acordo com o sexo.

Quadro 6 – Comparação entre o sexo nos fatores considerados.

Fatores	Sexo	Média	Dp	P ¹
1 Currículo em EFD e CD	♂	3.19	0.68	0.75
	♀	3.07	0.67	
2 Objetivo do Curso de Educação Física e Desporto e CD	♂	3.07	0.75	0.86
	♀	2.97	0.86	
3 Condições oferecidas aos Estudantes pelas Instituições	♂	3.14	0.61	0.07
	♀	3.07	0.57	
4 Caraterização do Ensino no curso de Educação Física e Desporto e CD	♂	3.53	0.61	0.06
	♀	3.35	0.71	
5 Avaliação em Educação Física e Desporto e CD	♂	2.77	0.78	0.31
	♀	2.52	0.78	

¹Nível de significância Teste de *T de Student*

No quadro 6 não se evidenciam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes sexos.

De um modo retrospectivo, a implementação do Processo de Bolonha em Portugal incluiu a abertura do sistema de ES a novos públicos e ao desenvolvimento do ensino da educação pós-secundária através do setor politécnico, tendo sido acompanhado pelo reforço da capacidade científica e tecnológica.

Em 2010, o número de candidatos do sexo feminino que ingressaram no ES rondava 57.9% e no ano de 2011 houve um aumento para 58.1%. Estes resultados dizem respeito à 1ª fase do

Concurso Nacional de Acesso em 2011, porém podemos concluir através dos nossos resultados, que o curso de EFD e CD não é o mais pretendido por estudantes do sexo feminino (n=93).

Comparação dos fatores considerados em função da idade

A idade dos inquiridos varia entre os 20 e os 40 anos. Destes, 55.4% (n=175) têm menos de 23 anos. No quadro 7 apresentam-se os resultados da comparação entre os estudantes com menos de 23 anos e com idade igual ou superior aos 23.

Quadro 7 – Resultado da opinião dos estudantes em função da idade

Fatores	Idade	Média	Dp	P ¹
1 Currículo em EFD e CD	< 23	3.17	0.61	0.05
	≥ 23	3.15	0.71	
2 Objetivo do Curso de Educação Física e Desporto e CD	< 23	3.12	0.80	0.34
	≥ 23	2.99	0.78	
3 Condições oferecidas aos Estudantes pelas Instituições	< 23	3.16	0.55	0.41
	≥ 23	3.10	0.63	
4 Caraterização do Ensino no curso de Educação Física e Desporto e CD	< 23	3.42	0.58	0.05
	≥ 23	3.50	0.68	
5 Avaliação em Educação Física e Desporto e CD	< 23	2.75	0.73	0.15
	≥ 23	2.66	0.82	

1 Nível de significância Teste de T de Student

Tal como se verifica na função do sexo, também não se verificam diferenças significativas entre os fatores considerados no que se refere à idade dos estudantes. A exceção ocorre nos fatores 1 e 4 onde os estudantes evidenciam, de forma significativa (p= 0.05), terem maior discrepância na opinião sobre o Currículo e a caraterização do ensino no curso de EFD e CD.

Comparação dos fatores considerados em função da escolha do curso no acesso ao ES

Para obter grupos diferenciados em relação à escolha do curso no acesso ao ES, consideraram-se os estudantes que tinham como primeira opção o curso de EFD (n=283) e os que não tinham essa opção (n=27).

Quadro 8 – Resultados da opinião dos estudantes em função da opção pretendida no ingresso ao ES.

Fatores	Opção EFD/CD	Média	Dp	P ¹
1 Currículo em EFD e CD	Sim	3.17	0.67	0.93
	Não	2.96	0.70	
2 Objetivo do Curso de Educação Física e Desporto e CD	Sim	3.06	0.75	0.002¹
	Não	2.80	1.07	
3 Condições oferecidas aos Estudantes pelas Instituições	Sim	3.12	0.60	0.27
	Não	3.14	0.64	
4 Caraterização do Ensino no curso de Educação Física e Desporto e CD	Sim	3.48	0.64	0.29
	Não	3.37	0.74	
5 Avaliação em Educação Física e Desporto e CD	Sim	2.69	0.78	0.31
	Não	2.74	0.86	

1 Nível de significância Teste de T de Student

Os resultados obtidos demonstram existir diferenças significativas na opinião dos estudantes no que diz respeito ao objetivo do curso de EFD e CD entre os estudantes ($p=0.002$). Leva-nos a crer que os estudantes que não escolheram o curso como a sua primeira opção “discordam parcialmente” dos objetivos propostos pelo curso que frequentam.

Este resultado poderá ser considerado aceitável, pela motivação que poderá ser apresentada pelos estudantes que não escolheram o curso como a sua primeira opção, visto a sua prioridade ser outra saída profissional, ou seja, os objetivos poderão igualmente não ir de encontro às expectativas desses estudantes.

Conclusão

O objetivo da aplicação do questionário aos estudantes finalistas do primeiro e segundo ciclos do ES consistiu em traçar um perfil tendencial e identificar possibilidades de através da informação obtida, contribuir para perceber sobre a influência que as representações de Bolonha têm sobre os estudantes.

De acordo com os resultados obtidos podemos constatar que os estudantes são maioritariamente do sexo masculino, estão dentro da faixa etária média de quem frequenta a graduação curso de EFD e CD ou a pós-graduação desse mesmo curso no Ensino dos Ensinos Básico e Secundário, quase na sua totalidade pretendia ingressar no ES no curso de EFD na FADEUP ou no ISMAI e as principais razões para a escolha destas duas instituições foram o “prestígio”, a “localização” e a “média de acesso”.

Da análise fatorial efetuada a um conjunto de quarenta e quatro questões sobre a opinião dos estudantes acerca da implementação de Bolonha nos cursos de EFD e CD, emergiram cinco fatores. As questões avaliaram-se através de uma escala de *Likert* de cinco itens que variou de discordo totalmente até concordo totalmente. O fator mais valorizado pelos estudantes de concordância parcial denominou-se Caracterização do curso de EFD e CD, que engloba os planos de estudo, a metodologia e a avaliação dos respetivos cursos. Por sua vez, o fator menos valorizado denominou-se Objetivo do curso de EFD, demonstrando que os estudantes discordam parcialmente com os objetivos propostos pelas instituições que eles frequentam.

Procurando estabelecer comparações entre os diferentes grupos de estudantes, relativamente aos 5 fatores considerados, verificou-se que, em relação ao sexo, não se evidenciaram diferenças significativas substanciais. No que diz respeito à idade dos estudantes, verificaram-se diferenças significativas no fator “Currículo em EFD e CD” e no fator “Caraterização do ensino em EFD e CD”. Em relação à opção do curso no acesso ao ES os fatores “Objetivo do curso de EFD e CD”, “Currículo em EFD e CD” revelaram resultados com diferenças significativas.

Referências

- Alves, H. (2006). [Curso avançado de análise estatística de dados com o SPSS: Análise em componentes principais/análise factorial].
- Brotas, A. (2005). A Declaração de Bolonha: continuidade e ruptura *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp. 49). Porto: Profedições.
- Comrey, A. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 754-761.
- Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar Futuro*. Lisboa: Gradiva.
- Crosier, D., Purser, L., & Smith, H. (2007). Trends V: Universities shaping the European higher education area.
- Feu, S., Ibáñez, S., Graça, A., & Sampaio, J. (2007). Evaluación psicométrica del cuestionario de orientación de los entrenadores en una muestra de entrenadores españoles de balonmano. *Psicothema*, 19(4), 699-705.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2008). *Avaliação - Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (ISMAI ed.). Maia: CIDESD.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2º ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Lampert, M., & Ball, D. L. (1998). *Teaching, Multimedia, and mathematics*. New York: Teachers College Press.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística - Com a utilização do SPSS*. Lisboa: 3ª Ed. Edições Sílabo.
- Nunes, C., & Cartier, E. (2011). Um destaque à Formação em Educação Física: O Ensino Superior. *FIEP Bolletín*, 81.
- Pacheco, J. A., & Moreira, A. F. (2006). Europeização do Currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. *Globalização e Educação. Desafio para políticas e práticas.*, 87-126.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (3 ed.). Lisboa: Ed. Sílabo.
- Ponte, J. P. (2005). O Processo de Bolonha e a Formação Inicial de Professores em Portugal. In Profedições (Ed.), *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses* (pp. 66-72). Porto.

- Santos, S. (2002). *As consequências profundas da Declaração de Bolonha*. Paper presented at the Seminário Contextos e Dinâmicas da vida Académica, Guimarães.
- Serralheiro, J. (2005). *O Processo de Bolonha e a Formação do Educadores e Professores Portugueses*. Porto: Profedições.
- Silva, P. (2007). O corpo, laboratório da performance desportiva. In J. Bento & J. Constantino (Eds.), *Em Defesa do Desporto. Mutações e Valores em Conflito*. (pp. 357-370). Coimbra: Edições Almedina.
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência - A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Tubino, M. (2004). Educação física e esporte: da teoria pedagógica ao pressuposto do direito. In E. Lebre & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física. Ofícios da Profissão*. (pp. 235-240). Porto: FCDEF-UP.
- Vieira, R. (2008). Educação, Escola, Aprendizagem e Ensino. *A Página da Educação*, 180.

8.9.4.

Título:

El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la Gobernanza de la Universidades

Autor/a (es/as):

Pesqueira, Antonia Blanco [Universidade de Vigo]

Paredes, Ángeles Hermida [Universidade de Vigo]

Resumo:

La importancia que la Universidad de Vigo le otorga a la adaptación al EEES es evidente si partimos de que existo un Vicerrectorado que se dedica específicamente a esta temática: Vicerreitorado de Titulacions e Convergencia Europea. Desde nuestra institución hemos entendido que para que pueda producirse una eficaz y seria adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, este proceso ha de estar ligado directamente a los siguientes vectores: Docencia, Investigación, Gestión, Recursos, Orientación y Adecuación al Entorno, Extensión Universitaria e Internacionalización.

En este trabajo queremos mostrar las estrategias de la Universidad de Vigo en todos y cada uno de estos ejes, así como las actuaciones que se están llevando a cabo en estos momentos o que ya se han venido desarrollando desde hace varios años.

Palabras-chave:

Espacio Europeo de Educación Superior, grados, postgrados, internacionalización investigación, docencia, gestión, recursos.

Introducción:

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo un cambio profundo en la organización de los estudios superiores en España. Pasados ya unos años desde que se iniciaron los primeros cambios normativos es importante conocer el grado de eficacia de las normas y si se ha sabido trasladar a la realidad de la universidad española los requerimientos del proceso de Bolonia. Para analizar esta situación en profundidad nos hemos planteado las siguientes cuestiones:

¿Cómo ha afectado el proceso a los distintos miembros de la comunidad universitaria? ¿Qué obligaciones han tenidos que asumir las universidades en cuanto a su infraestructura? ¿Qué repercusiones tiene este proceso en la Gestión Académica, Investigación, transferencia, etc.? Estas son algunas de las cuestiones en las que se centrará nuestra comunicación

Un poco de historia:

Es en curso académico 2001-2002 cuando la Universidad de Vigo, como muchas otras, emprende un camino de intenso trabajo que llega hasta la actualidad pero que se ha ido plasmando en diversas iniciativas, documentos y actuaciones que intentaremos mostrar.

En el año 2004 la Universidad de Vigo trabajó sobre un documento llamado “*Cara a integración no Espacio Europeo de Educación Superior*” donde se reflejaron un conjunto de líneas de actuación que a su vez emanaron de diferentes documentos y normativas (MEC 2003; R.D. 1125/2003; R.D. 1044/2003). Evidentemente, aparte de ese imperativo legal las personas encargadas de llevar a la práctica este proyecto de futuro entendieron que, sin el convencimiento y compromiso de toda la comunidad universitaria de Vigo, este proceso sería imposible. Es a partir de entonces que da comienzo un esfuerzo por formar e informar a centros, profesores, PAS y alumnos. Más adelante volveremos sobre este período para dar explicación a una serie de cuestiones que existen en la actualidad y que no pueden entenderse sin estos comienzos.

En el año 2007 se presenta en el Claustro Universitario el proyecto para la elaboración de un Plan Estratégico. Este gran proyecto se plasma y concreta en un “*Documento para el debate 2008-2012*” cuya finalidad es conseguir un plan que sea catalizador de todas aquellas iniciativas dirigidas a la transformación, en profundidad, de nuestra universidad y al mismo tiempo una herramienta para la modernización del trabajo universitario.

Este documento fue elaborado y revisado por varias comisiones encargadas de trabajar y reflexionar sobre la situación actual de la universidad. En estas comisiones participaron, desinteresadamente y de forma activa un total de ciento cincuenta personas miembros de todos los colectivos: Personal de Administración y Servicios (PAS), Personal Docente e Investigador (PDI) y Alumnos de todos los Campus así como agentes externos profesionales de la administración, empresa privada, etc. Estos profesionales configurados en grupos de trabajo abordaron desde una reflexión colectiva diversos ámbitos de la vida universitaria. En la metodología de trabajo desarrollada por los diferentes grupos se incorporan informes sobre la demografía, la economía, financiación pero también sobre la incorporación de la U. Vigo al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Ya en un análisis interno de la universidad la propia heterogeneidad de funciones y objetivos que tiene toda institución de educación superior moderna obliga a definir una serie de ejes estratégicos para analizar, con una perspectiva distinta, cada uno de ellos y llevar a cabo una clara gestión y una eficiente y eficaz organización de, en y para la institución. Los ejes estratégicos que se consideraron en este plan fueron: Docencia, Investigación, Gestión, Recursos, Orientación y Adecuación al Entorno, Extensión Universitaria e Internacionalización. Para el diseño de la metodología a emplear en cada uno de los ejes estratégicos definidos se tomó como base la *“Teoría de los recursos y capacidades”* (Barney, 1991, Grant 1991, 1996, Penrose 1959)

La adaptación de la Universidad de Vigo a Europa está ligada, de algún modo, a todos y cada uno de estos ejes. Directa o indirectamente la puesta en marcha de las nuevas titulaciones tendrá influencia sobre ellos. Sin embargo entendemos que aunque por motivos de análisis estos temas se hayan estudiado por separado, el grado de interacción entre ellos es tan grande que no tiene sentido, en este contexto, considerarlos aisladamente.

2.- Metodología de Trabajo

Para la realización de este estudio hemos realizado las siguientes acciones:

- Recopilación la normativa que se ha redactado en España para hacer efectiva la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Análisis de los principales aspectos que influyen en los distintos sectores de la Comunidad Universitaria en la Universidad de Vigo.
- Análisis de la docencia, la gestión, los recursos que fueron necesarios para la implantación del EEES
- Análisis de la orientación y adecuación al entorno y la investigación, e internacionalización.

3.- Análisis de la situación

Vamos a referirnos, en primer lugar, a la normativa que desde nuestra universidad se ha generado para la implementación curricular de grados y postgrado. Este ha sido un largo recorrido que comienza en el 2003 con las primeras aproximaciones a todo el campo de los créditos ECTS para la movilidad de alumnos y profesores. Desde el Vicerrectorado de Titulaciones, Posgrado e Formación Permanente se comienza a pensar en Europa, y paralelamente, comienza a desarrollarse el fenómeno de la movilidad internacional. Tanto con los estudiantes extranjeros vienen a estudiar a nuestras facultades como con aquellos que se van a otros países aparecen también las primeras “descompensaciones” tanto académicas como administrativas.

En el documento redactado en el 2004 se plantearon los siguientes objetivos generales que de hecho se definen en el documento como estratégicos y que fueron ejecutados, según esa hoja de ruta, durante el bienio 2004-2006. Recogemos a continuación dichos objetivos, para posteriormente clarificar cuales fueron ejecutados y cómo y en qué momento se encuentran los que no pudieron ser llevados a la práctica y por qué.

- Informar a los estudiantes, profesores y personal administrativo sobre el proceso de integración europea
- Promover una cultura favorable a la integración en el EEES entre los estudiantes, profesores y personal de administración con la finalidad de dinamizar el proceso de integración.
- Concienciar al profesorado universitario del cambio de mentalidad, metodológico y de entender la práctica docente universitaria que supone la integración en EEES. El alumno pasa a ser el eje central del proceso educativo.
- Motivar al profesorado universitario para enfocar su labor académica de acuerdo con esta mentalidad
- Representar a la Universidad de Vigo en todos aquellos ámbitos, organismos, grupos de trabajo y órganos de decisión relacionados con la integración en el EEES.
- Dar publicidad a todas aquellas actividades de la Universidad de Vigo orientadas a la integración de la misma en el EEES.

Comienza desde ese momento toda una serie de actividades orientadas y encaminadas a dar cumplimiento a estos primeros pasos en la adaptación. El grupo de trabajo que coordina el Comisionado para el EEES se reúne, a requerimiento de los centros interesados, con el personal

docente, alumnos y administración que quieran asistir a las conferencias informativas. Se coordinaron varios programas piloto para aquellos centros y/o profesores que quisieran poner en práctica experiencias sobre guías docentes o incluso cursos al completo. Para ello se convocaron ayudas económicas con la finalidad de que los interesados pudiesen tener mayor facilidad en la implementación de sus proyectos. Uno de los objetivos prioritarios de estas convocatorias fue difundir los resultados de estas experiencias a toda la comunidad educativa. Por otra parte algunas de nuestras titulaciones se presentaron a los proyectos de trabajo propuestos desde la ACSUG desde donde se propusieron proyectos de carácter inter-universitario y tenían como objetivo diseñar las primeras líneas de trabajo sobre las diferentes materias que estaban en los planes de estudio.

Desde todos los centros se elaboraron los primeros programas ECTS, aunque en un principio sólo se trataba de hacer un extracto del programa para ser traducido al inglés y otros idiomas. Con posterioridad ya se elaboran los programas, ahora denominados “guías docentes”, donde se plasman las competencias y las horas en créditos ECTS.

Las primeras experiencias oficiales fueron a través de los postgrados, aunque como ya hemos dicho en muchos centros y facultades se está experimentando con los grados. Hoy en día los programas de Postgrado Oficiales que se están desarrollando en nuestra universidad se rigen por la normativa estatal y autonómica pertinente pero además existen directrices propias para su estructura y organización. Así, el 14 de marzo de 2007 se aprueba en Consello de Goberno el “*Regulamento dos estudos oficiais de Posgrao*”. Es un proceso de una gran complejidad ya que cambia radicalmente el concepto de autonomía universitaria. Esta autonomía se refleja ya en las primeras directrices generales del Ministerio. Aparecen conceptos como: registro de títulos, acreditación de títulos, competencias profesionales, atribuciones profesionales, etc. La incertidumbre que causa la autonomía se hace palpable en estos primeros momentos, sin embargo poco a poco se hacen realidad todos estos proyectos y aparecen, ya en el mes de febrero, los primeros títulos presentados en la ANECA para su acreditación. Entre ellas, la nueva titulación de Graduado en Bellas Artes.

Una vez pasadas las primeras experimentaciones realizadas por los profesores y profesoras de nuestra universidad que se “arriesgaron” y “atreveron” a cubrir los protocolos (muchas veces interminables) para poder diseñar sus postgrados; pasando los filtros y filtros administrativos, jurídicos y económicos, gracias a ellos y a ellas la U. Vigo cuenta ya con catorce postgrados. Esta experiencia viene a servir, una vez más, de motivación a todos los demás que tenemos que poner marcha, en nuestros centros, los postgrados.

Hemos de destacar la “*Guía de adaptación das ensinanzas ao Espazo Europeo de Educación Superior da Universidade de Vigo*”. Este documento tiene como objetivos principales:

- Apoyar a las direcciones de los centros de la Universidad de Vigo en la planificación del proceso de adaptación al EEES de sus titulaciones.
- Facilitarle al profesorado de la Universidad de Vigo unas bases a partir de las cuales puedan programar su materia, acorde con los objetivos del modelo de enseñanza-aprendizaje que caracteriza el proceso de convergencia europea.
- Proporcionarles documentos de ayuda y herramientas para el proceso de adaptación de las titulaciones a los implicados.

Pero este proceso de adaptación curricular ha de estar apoyado por una serie de recursos humanos y materiales y la gestión de los mismos. Por este motivo también se coordinaron las modificaciones necesarias para que en aquellos momentos, nuestro sistema de *gestión académica y recursos humanos y materiales* (que en estos momentos está en plena transformación) se comenzara a trabajar sobre los títulos y sobre todo para dar soporte al Suplemento Europeo al Título.

En referencia al vector de la gestión de los recursos humanos y materiales, es necesario decir que, en estos momentos se está diseñando un Plan Estratégico de Gestión. Todo el equipo gerencial y servicios de nuestra Universidad están reflexionando, en grupos de trabajo, sobre las actuaciones específicas a llevar a cabo en el bienio 2008-2010.

Así la adaptación al EEE Superior implica importantes modificaciones en la gestión administrativa, la U. Vigo orientará su actuación fundamentalmente hacia la modernización de la gestión con actuaciones sobre los procesos enfocados a las necesidades de los clientes internos y externos.

La finalidad principal será la modernización de la institución desde el eje de la gestión y una de las principales actuaciones será la racionalización de la actividad, no podemos tener duplicidades en los trabajos o excesiva burocratización de los procesos. Una universidad moderna y competitiva pasa, en primer lugar, porque un alumno pueda acceder y a nuestros estudios y servicios desde cualquier parte del mundo. Nuestra Universidad se prepara en estos momentos para esa modernización con el cambio de sistema informático de Gestión. Lo que indudablemente repercutirá en la racionalización de los recursos humanos.

Otra de las características es la estructura en varios campus. Como es conocido la U. Vigo cuenta con tres campus: Vigo, Pontevedra y Ourense. De ahí que la descentralización de servicios sea una de las acciones prioritarias. Esta será, sin duda alguna, una de las realidades que ayuden a desarrollar de una forma armónica la adaptación. Se entiende que la autonomía de los centros en la gestión en grados y postgrados (desde la organización académica a la gestión

en POD) requiere de esa capacidad que sólo puede ofrecerle la descentralización jurídicamente fundamentada.

Otros de los objetivos que se plantea esta hoja de ruta de gestión y que se relacionan directamente con nuestra temática son:

- descentralización en la prestación de servicios, actuando sobre las unidades prestadoras de servicios,
- diseño de los procesos y prestación de nuevos servicios;
- la revisión y redefinición de los procesos, garantizando su fiabilidad, fluidez y flexibilidad necesaria para adaptarse a los cambios,

Estos objetivos serán llevados a cabo bajo una filosofía basada en mejora de la comunidad universitaria y a la sociedad como centro de sus actuaciones. Para ello se parte que los principios de actuación serán la transparencia en su gestión y eficacia en el uso de los recursos; apoyándose en la participación de los profesionales y la apertura al mundo universitario con una vocación de continuo aprendizaje.

En cuanto a la *Gestión económica* y dentro de los presupuestos generales de nuestra universidad ha sido una línea preferente de actuación todo lo relacionado con lo que hemos denominado “*plan de reforma das titulacions*”. Partiendo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y el documento del Consello Galego de Universidades con las “*Liñas xerais para la implantación dos estudo de grado e de posgrao no Sistema Universitario de Galicia*” marcan en nuestra Comunidad Autónoma las actividades a realizar en el campo de la reforma de los actuales títulos oficiales de grado e posgrado.

Desde la Universidad de Vigo se marcan tres grandes ejes de actuación para poder dar respuesta a este cambio. Estas actuaciones, planteadas y plasmadas de forma real en los presupuestos se concretan en:

- Renovación de las metodologías docentes
- Puesta en marcha de títulos de master
- Reforma de las titulaciones de grado.

Con el apoyo de los proyectos piloto de adaptación al EEES, anteriormente mencionados, en las actuales titulaciones de grado, se incide en la necesaria renovación de las metodologías docentes y en la definición del crédito ECTS como medida del esfuerzo del estudiante. Estas acciones reciben un apoyo presupuestario específico que debe de ser empleado para actividades de

formación, reforma de espacios, equipamiento docente o cualquier otra actividad necesaria para el proceso de adaptación.

Por otra parte, la implantación de los títulos de master universitario está considerándose con especial atención y cuidado tanto en su diseño como su seguimiento desde la Vicerrectoría de Titulaciones e Convergencia Europea. De tal forma que recibe este año un incremento presupuestario sustancial para el diseño de mecanismos de incentivos para todas y cada una de las actividades específicas consideradas estratégicas como son la internacionalización de las prácticas (de lo cual hablaremos más específicamente en el apartado correspondiente) o las prácticas pre-profesionales. De igual manera se incrementa este año 2008 la dotación para los masters que ya están en marcha y que se administrarán definitivamente en cada centro de “*acogida*” de este tipo de estudios.

Por último, el programa económico contempla también una dotación presupuestaria para dar apoyo a los centros para la preparación de los nuevos planes de estudio de grado mediante la realización de actividades de formación y asesoría.

Las acciones formativas para este tipo de adaptación han sido diseñadas e impartidas desde diferentes Vicerrectorados. Desde el Vicerrectorado de Formación e Innovación Educativa, las acciones formativas directamente relacionadas con la adaptación al EEES comienzan a diseñarse en el curso académico 2002-2003 y se implementan en el 2004. La estructura formativa era la de curso de formación y sus contenidos básicos se centraban, principalmente, en los cambios de metodología, el crédito europeo o las tutorías universitarias. Posteriormente comienzan a demandarse y a ofertarse temáticas relacionadas con esta adaptación y con contenidos explícitos sobre: páginas web, las guías docentes, los entornos virtuales o las redes temáticas europeas.

Ya en el curso 2006-2007 aparecen diversas acciones configuradas a través del formato de programas. Así tenemos:

- Programa de formación permanente
- Programa de formación del nuevo profesorado.
- Ciclos de conferencias de sobre docencia universitaria
- Jornadas de innovación educativa

También queremos mencionar la puesta en marcha del *Programa Tempos* (Telemaster de Postgrado) que tiene como finalidad atender al financiamiento de las iniciativas de apoyo a los masters oficiales de postgrado para su virtualización, difusión y gestión.

Otra de la línea preferente de la Universidad de Vigo que está estrechamente ligada a este periodo de transformación al EEES es el *Plan de desgravaciones docentes*. Este plan, puesto en marcha en el año 2007, refleja con claridad la importancia que la Universidad de Vigo le concede a estos momentos históricos de la universidad española. Así, dentro de las desgravaciones docentes asignadas por actividades docentes nos encontramos con:

- Apoyo a Programas Oficiales de Posgrado
- Apoyo a Programas Piloto de adaptación al EEES
- Apoyo a las actividades de intercambio de estudiantes.

Continuando con estas líneas, que sirvieron de base para la realización de todo el proceso, la Universidad de Vigo cuenta con cinco grados en la rama de Arte y Humanidades, dos correspondientes a las Ciencias de la Salud, cinco en la de Ciencias, doce en la Ingeniería y catorce en Ciencias Sociales y Jurídicas.

En cuanto a Másters, el curso 2011-2012 se ofertan un total de ochenta y cinco títulos:

- dieciséis del ámbito Científico
- doce del ámbito Humanístico
- veintitrés del ámbito Tecnológico
- veintinueve del ámbito Jurídico-Social
- cinco de carácter multidisciplinar

4.- Requerimientos de implantación del EEES

Los objetivos específicos de la Declaración de Bolonia los constituyen la adopción de un sistema común en Europa de titulaciones legibles y comparables, con la implantación de un Suplemento al Título; la introducción de dos niveles o ciclos fundamentales; la implantación de un sistema de créditos compatibles; la promoción de la cooperación europea para asegurar y garantizar la calidad, con criterios y métodos comparables; la eliminación de los impedimentos para promover la movilidad de estudiantes y profesores, a los que hay que unir investigadores y personal de administración y servicios.

La meta de todo el proceso es crear un sistema de educación superior que mejore el empleo y la movilidad de ciudadanos y aumente la competitividad internacional de la educación superior europea. Los estados firmantes se comprometieron a tener adaptados sus sistemas de enseñanza superior en el año 2010. Con el objeto de hacer un seguimiento del grado de consecución de estos objetivos, se han adoptado distintas medidas:

a) Organización de grupos de trabajo

Grupo de Seguimiento de la implantación de Bolonia, *BFUG (Bologna Follow Up Group)*. Este grupo se reúne dos veces al año y prepara los distintos temas de la Conferencia de Ministros que tiene lugar cada dos años. Está constituido por representantes de los estados miembros del proceso, normalmente funcionarios responsables de la enseñanza superior de cada país.

En el ámbito del estado español en 2007 se ha organizado un *Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (GSPB)*, dentro de las competencias de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación.

La necesidad de constituir este grupo deriva de la exigencia de incrementar el nivel de conocimiento sobre las bases que cimentan el Espacio Europeo de Educación Superior, así como procurar que en España se alcancen los objetivos marcados por el Proceso de Bolonia.

Los temas que trata este grupo, constituido por expertos de diversas universidades, van desde movilidad, reconocimiento, calidad, doctorado... hasta la dimensión social de la educación superior.

Este grupo organiza talleres para las universidades españolas y aquellas otras instituciones implicadas en la enseñanza superior, con el fin de difundir las líneas fundamentales del Proceso de Bolonia y compartir las buenas prácticas en cada tema específico que tratan, apoyar a las universidades para afrontar, de la manera más conveniente, los hitos derivados del diseño e implantación de los nuevos planes de estudio.

También, en el seno del Ministerio de Educación, se organiza un equipo de trabajo denominado *Equipo Español de Expertos en Bolonia (Bologna Experts Team, BET)*. El Ministerio es el encargado de seleccionar a los expertos, aprueba los objetivos y plan de trabajo en coordinación con la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria, dirige el proyecto y lo cofinancia.

Las principales tareas del equipo son:

- Relanzar oficialmente el BET, dentro y fuera de España.
- Coordinarse con el Ministerio y con los responsables universitarios.
- Elaborar y difundir informes, estudios y guías de usuarios.
- Participar en seminarios y conferencias para expertos en Bolonia.
- Participar en otras conferencias, seminarios, talleres o congresos relevantes para la educación superior y las líneas de acción del Proceso de Bolonia.

Por otra parte estos grupos de trabajo avanzan en el debate abierto en Europa sobre Bolonia más allá del plazo fijado para el año 2010 y está previsto que en esta década haya que trabajar bastante en desarrollar y asentar todo el proceso. Habrá que hacer frente a algunas dificultades que se están presentando en el proceso incrementado los incentivos para mejorar la docencia, haciendo menos costosa la adaptación de los estudiantes e implicando a las distintas Administraciones en la financiación de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

b) Redacción de normativa estatal específica.

La implantación de Bolonia implica para el Estado la redacción de normas de carácter general y básico para llevar a cabo todo el proceso siguiendo las directrices marcadas. Es a partir de esta normativa que las Universidades se han visto obligadas a actualizar e incorporar en sus normas el desarrollo de las estatales, dentro del ámbito que su autonomía le permite. En este sentido decir que no todas las Universidades han adoptado los mismos criterios, ni seguido el mismo camino según se explicará con posterioridad.

c) Jornadas de divulgación e información.

Trasladar el conocimiento y la información sobre el proceso de Bolonia a los distintos componentes de la comunidad universitaria ha sido uno de los pilares fundamentales y prioritarios a la hora de lograr el éxito de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Pero no solo a la comunidad universitaria, también ha habido que implementar esta información realizando campañas divulgativas a los alumnos de Bachillerato así como al resto de la sociedad. Adaptar los procesos de selectividad y preinscripción a los nuevos calendarios que se han venido configurando para hacer efectiva la implantación del proceso de Bolonia es una de las asignaturas pendientes.

Las distintas Comunidades Autónomas han sido también determinantes en todo el proceso pues éstas determinan con su propia normativa el camino a seguir en la adaptación, aprueban el mapa de titulaciones y financian a las universidades.

Es significativo y determinante dentro de todo el proceso de Bolonia el hecho de que, aun suponiendo una ruptura total con el esquema de la educación superior en España, implica la convivencia durante años a los dos tipos de titulaciones lo que condiciona la forma en que cada institución educativa hace frente a todo el proceso. No se puede obviar el hecho de que se constata el peso de las anteriores titulaciones y los contrastes entre un modelo educativo y otro.

A pesar de que cada Universidad decidió el itinerario y programación en que llevaría a cabo el proceso de adaptación a Bolonia, lo cierto es que se ha producido el paralelismo de dos sistemas que obligan a las Universidades a adoptar soluciones más o menos ingeniosas con el fin de no duplicar el gasto en un entorno de contención presupuestaria. Cada Universidad ha tenido

autonomía para determinar cuando hacer la transición respetando el límite de no ofertar el primer curso de las antiguas titulaciones en el año académico 2010/2011. Así tenemos ejemplos de implantación en el curso 2008/2009 del título de grado en toda su oferta de estudios, como sucede en la Universidad Carlos III de Madrid, otras en las que sólo se implanta como piloto una titulación de grado en el curso 2008/2009 como sucede con el grado en Bellas Artes en la Universidad de Vigo y otras, la mayoría, que realizan el proceso en mayor medida en el año académico 2010/2011.

Asimismo han tenido que esforzarse los responsables de las titulaciones en la elaboración de los correspondientes planes de estudio, configurándolos cumpliendo lo dispuesto en el Real Decreto 1393/2007, y sometiéndolas a los procesos de verificación y acreditación por parte de la ANECA o de las agencias de calidad autonómicas.

Articular la adaptación de las antiguas titulaciones a las nuevas es básico en la construcción de todo el proceso, para ello se han elaborado e incluido en las memorias, las distintas tablas de adaptación. Otro problema planteado y que han tenido que resolver las Universidades ha sido el proceso adaptativo de los diplomados para su incorporación a los grados.

La implantación del ECTS y su regulación a través del R.D. 1125/2002, ha supuesto que cada universidad determine, entre otras cosas, el número de horas que rigen su crédito europeo (entre 25 y 30 horas). Esta decisión permitirá, tal y como se expondrá más adelante la posibilidad de adoptar determinadas decisiones en cuanto a la matrícula del alumnado.

En cuanto a la movilidad y como punto prioritario y objetivo en la implantación del EEES, los trabajos de las distintas instituciones implicadas han supuesto un esfuerzo que obliga a conciliar calendarios, convenios y contratos en aras de que realmente sea efectiva la movilidad.

5.- Realización del proceso de adaptación:

5.1. La gestión: la gran olvidada

Las Universidades a lo largo de los años han ido evolucionando tanto en la estructura de sus órganos como en la organización de los mismos. Esta circunstancia ha sido ocasionada por la necesidad de dar respuesta rápida a los problemas que se han ido planteando. La comunidad universitaria, organizada a través de colectivos siempre vivos, exige adaptaciones en profundidad donde las estructuras burocráticas de la organización en la que se integran no siempre responden con la misma agilidad a las demandas.

Dicho lo anterior, es preciso apuntar que las fórmulas y régimen jurídico a las que se han adaptado las distintas estructuras universitarias viene a ser una respuesta (cuando no una huida) a ciertos controles o en otros casos un intento de flexibilizar la dinámica de la propia gestión

algunas veces tan rígida y poco adaptada que no permite dar respuesta a las necesidades de la universidad, la comunidad que la constituye y la sociedad.

Los servicios de gestión que están orientados a dar respuestas ágiles y eficaces a la comunidad universitaria, no están, en estos momentos, respondiendo con la suficiente eficacia a todas las demandas. Entendemos, por lo tanto, que falta por diseñar la estrategia que los haga funcionales en lo que se le reclama, tanto a nivel interno como a nivel social. Establecer una nueva estructura no puede suponer una huida de controles y auditorías, pero sí sería preciso seleccionar de cada fórmula, la que más se acercase a las necesidades de la propia institución pero salvando las cautelas que tienen establecidos tanto los servicios a través de los distintos estatutos, como el personal que presta sus servicios en la administración universitaria.

La solución a esta demanda, que no es otra que la tramitación rápida de asuntos, controles flexibles, respuesta a necesidades de la sociedad... hasta el momento ha sido buscada por las universidades de manera independiente. Cada institución universitaria ha ido estableciendo el tipo de fórmula que responda a los requerimientos que se presentan y así, una vez observado su funcionamiento, en ocasiones ha sido copiada por otra universidad. De nuevo, al surgir un nuevo problema y se aplicarse una nueva fórmula que, previa comprobación de su respuesta buena o mala, es establecida, por efecto contagio, por otra universidad. Con lo anterior en esto las universidades van por libre, con independencia de su fin, van *“buscándose la vida”* para resolver cuestiones que, al final, afectan de igual modo y se plantean con mayor o menor intensidad en todas las universidades.

Respetando la autonomía universitaria y a la vista de estas experiencias, entendemos que la respuesta debe organizarse en otro estamento que no es el de cada universidad de manera autónoma. Hasta el momento las universidades han estado buscando dentro de la legislación las fórmulas que más se adaptan, o que menos interfieren en la buena respuesta que quieren dar, por ello, lo interesante sería, respetando individualidades y particularidades, establecer a nivel estatal una legislación que responda realmente a las necesidades de las instituciones universitarias. Esto supondría un debate global con la sociedad, de tal forma que de una vez por todas se cree una gestión con la suficiente flexibilidad y adaptada a las características propias de este tipo de institución y a las necesidades a las que debe dar respuesta.

El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación superior ha obligado a las universidades a adaptar su administración con soluciones más o menos ingeniosas en muchos casos.

El hecho de que desde el Ministerio de Educación en ocasiones no se diera respuesta a cuestiones trascendentales a la hora de gestionar esta adaptación, propició que cada Universidad fuera adoptando medidas dentro de lo permitido por la norma pero, en algún caso, alejándose de

las intenciones que se manifestaban en los acuerdos relativos al Espacio Europeo de Educación Superior tal y como se verá más adelante. En numerosas ocasiones se han tomado decisiones de calado que a la hora de hacerlas efectivas e implantarlas en la gestión se han encontrado con algunas dificultades.

En el caso de la Universidad de Vigo en el año 2008 con la entrada de un nuevo equipo gerencial, se han llevado a cabo reuniones preparatorias para la redacción y aprobación del plan operativo de gestión, que supone el desarrollo del plan estratégico de gestión de la Universidad. En *el Plan Operativo de Gestión* han participado ampliamente todos los sectores de la comunidad universitaria que tenían que ver con la gestión. Partiendo de un núcleo de responsables, con los vicegerentes al frente de cada uno de los ejes en los que se decidió trabajar, se reunió a todos los responsables de mayor nivel de todos los servicios para redactar misión y visión de cada eje. Los ejes en los que se dividió la gestión fueron personas, tecnología de la información y comunicación, modernización y calidad, descentralización de servicios, gestión académica, gestión de la investigación. Posteriormente se organizaron grupos de trabajo, amplios, según los ejes establecidos, para fijar objetivos, acciones. Finalmente se organizaron indicadores, responsables y recursos, por tanto es un plan que tienen en cuenta la estructura de la organización, la estructura de responsabilidades, los procedimientos, los procesos y los recursos.

Una vez aprobado por el Consello de Goberno las acciones ya tienen asignados responsables, que conocen cuales son las que han de llevar a cabo y se comienzan los trabajos.

Los objetivos estratégicos y los operativos del eje de modernización y calidad que implican de manera general a toda la gestión pues van a influir en todos los otros, de modo que se obtenga un sistema de gestión basado en un modelo de excelencia, con objetivos operativos como:

- Promover la implantación de la dirección estratégica en todas las áreas de gestión,
- Identificar y anticipar las necesidades de los usuarios,
- Establecer un sistema de calidad para identificar, analizar y controlar los diferentes procesos de gestión de la universidad,
- Contribuir a las políticas de responsabilidad social que establezca la universidad.

Las líneas de acción en que se han concretado estos *objetivos operativos* son diversas:

- Establecer un sistema de seguimiento y evaluación de la estrategia de gestión que tenga como instrumento el cuadro de mando integral;

- Organizar la difusión del Plan Operativo de Gestión y de la cultura de dirección estratégica y calidad mediante la organización de actos de difusión de las mejores prácticas, participación en eventos externos, integración en las formativas;
- Establecer progresivamente un sistema de dirección por objetivos y resultados estratégicos y operativos con las perspectivas de calidad, rendimiento, costes, desarrollo personal, tecnológico y organizativo;
- Crear el ámbito de control de gestión para elaborar los cuadros de mando que den soporte a la toma de decisiones y la dirección por objetivos y, en general, coordinar la disponibilidad de información de uso interno y externo de la Universidad;
- Definir y establecer la cartera/panel de servicios a prestar por la gerencia, que incluya la logística, el mantenimiento, servicios generales y, en general, todas las actividades de soporte, dándole la necesaria difusión y accesibilidad;
- Reorganizar los procesos de prestación de servicios y de gestión estableciendo protocolos de actuación mejorando la coordinación entre ámbitos;
- Implantar programas y acciones de mejora en cada una de las unidades, dando los apoyos necesarios para su ejecución (cartas de servicio, guías de acogida, encuestas de satisfacción, grupos de mejora); definir e implantar el sistema integrado de calidad de gestión basado en las Normas ISO y en el modelo EFQM, con una progresiva certificación de los procesos de gestión.

En este entorno y con este marco establecido en la Universidad de Vigo, tenemos que dar respuesta a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior que propone *distintos desafíos* que vienen siendo recogidos en numerosas intervenciones al respecto:

- Desafíos docentes, el EEES requiere cambios en los docentes con una nueva relación pedagógica, con más recursos didácticos, con una presencia más “estable”, con destrezas de virtualización.
- Desafíos institucionales. El EEES requiere cambios en la universidad: el concepto de “horario” cambia, el concepto de “espacio” también cambia, menos burocracia – Mayor flexibilidad y dinamismo, el aula se hace virtual: necesidad de plataformas de aprendizaje, dotación de recursos para provocar “experiencias de aprendizaje”, muchos más espacios de seminarios y talleres, más facilidades de trabajo a los alumnos (salas de estudio informatizadas), despachos adaptados.
- Desafíos para el alumno, el EEES requiere un nuevo tipo de alumno, más implicado con su aprendizaje, mayores competencias de aprendizaje autónomo, más reflexivo, con

mayor iniciativa y menos dependiente, con destrezas para la “búsqueda”, “tratamiento” y “reflexión” sobre la información.

Todos estos aspectos confluyen en la organización de la gestión académica que, como bien se resalta en el apartado correspondiente, se relaciona íntimamente con otros ámbitos de gestión, por ello conlleva implicaciones con el personal, las instalaciones, la propia dinámica de la actividad universitaria, horarios y calendarios.

En la gestión de apoyo al personal docente, los Programas de Organización Docente (POD) se ven alterados, la necesidad de una herramienta que articule toda la información, de manera integral, de la gestión académica ya que alcanza al propio POD.

Las guías docentes son incorporadas a la gestión, la necesidad de que los docentes y el personal de administración y servicios trabajen de manera coordinada y colaborativa en estos momentos delicados es fundamental.

Se deben actualizar y remodelar los procedimientos de gestión académica en general con fundamental empeño en las tablas de reconocimiento de cada titulación y las transferencias. Estos aspectos hacen que las normativas de la propia institución tengan que ser revisadas y adaptadas. Los documentos, por ejemplo, las certificaciones académicas del alumno, han de ser de nuevo configurados.

Es preciso formar al personal en general en la nueva terminología del EEES con iniciativas nuevas que no cansen, que atraigan y hagan fácil el proceso: jornadas, conferencias, reuniones, talleres.

Los calendarios académicos han de ser reajustados con el efecto en cadena que esto supone para toda la gestión, nuevos plazos, procedimientos nuevos.

La tramitación de las actas también sufre variaciones pues en algunos casos se trata de implantar acta única en el mes de julio, lo cual supone un esfuerzo considerable. Pero quizá lo que está resultado más duro en este momento es la convivencia, casi general, de dos titulaciones oficiales (planes nuevos de Grado y Licenciaturas y Diplomaturas a extinguir)

Aquí es donde se producen las mayores grietas en el sistema, la convivencia obliga a tener dos tipos de gestión dentro de los centros, lo que frena en cierta medida los impulsos que trata de introducir el esquema del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este entorno es preciso aprovechar la oportunidad que brinda el momento de cambio para adaptar la gestión a la nueva situación, con la modernización de la administración y la implantación de nuevos procedimientos soportados en nuevas herramientas informáticas y la utilización de internet.

5.2. Los presupuestos

El texto presupuestario para el ejercicio 2010 recoge, al igual que los años anteriores, como línea preferente de actuación “*Plan de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, incluyendo grado y posgrado*”.

En 2010 se completa la primera fase del calendario marcado por el *Consello Galego de Universidades* referente a la reforma de las titulaciones existentes por lo que todos los centros de la Universidad estarán inmersos en la tarea de la implantación de estos estudios, así como en la extinción de los títulos anteriores. En concreto, en el año 2010 serán implantados 14 nuevos títulos de grado y 12 de máster universitario.

Para acompañar este proceso se puso en marcha en el año 2009 el *Plan de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, anteriormente mencionado. Este Plan recoge tanto actuaciones específicas dirigidas a la reforma de las titulaciones actuales de grado y posgrado como actuaciones que tienen que ver con la adaptación de los espacios físicos a las nuevas metodologías docentes. Así mismo, dentro del Plan de renovación informática y modernización de la gestión académica, las adquisiciones de nuevas aplicaciones están pensadas para que acompañen este proceso de adaptación y faciliten el tránsito de cara a un nuevo sistema.

Actuaciones específicas dirigidas a la reforma de las titulaciones actuales de grado posgrado

- En lo que se refiere a la reforma de las titulaciones, el programa contempla una dotación presupuestaria específica (50.000 euros) para dar apoyo a los centros en la preparación de los nuevos planes de estudio de grado así como para la realización de actividades de formación y asesoría para todas las titulaciones.
- Al igual que en el ejercicio anterior, la implantación de los nuevos títulos de máster universitario, tanto de perfil profesional como investigador, reciben apoyo presupuestario específico (97.000 euros), diseñándose mecanismos de incentivos para actividades específicas consideradas estratégicas dirigidas a fomentar la participación de profesorado ajeno en nuestra oferta formativa (50.000 euros).
- Se le da continuidad al Programa Tempos (Telemáster de posgrado) iniciado en el ejercicio 2008, y que tiene por finalidad atender la financiación de las iniciativas de apoyo general a los máster universitarios para su virtualización, difusión y gestión (160.000 euros). En el ejercicio 2010 se detraen 100.000 euros para la partida de Bolsas Universidad de Vigo – Banco de Santander, de las que 60.000 euros estarán dirigidas a estudiantes iberoamericanos que quieran cursar estudios de posgrado, tercer ciclo o doctorado y los 40.000 euros restantes a bolsas de formación. El programa Tempos

cuenta con financiación a través del convenio de la Universidad de Vigo con el Banco de Santander.

- Se le da apoyo específico en forma de desgravación docente a los programas oficiales de grado y posgrado. Así mismo, para tener en cuenta las nuevas necesidades de equipamiento informático que puedan surgir tras la reordenación de espacios, se mantiene constante la dotación para equipamiento de laboratorios docentes por importe de 1.755.000 euros.

Por último, y para completar este Plan, en el *Programa de Formación e Innovación Educativa* se recogen actuaciones de innovación educativa que cada vez tienen una mayor importancia e incidencia en el desarrollo de la actividad docente (139.000 euros). A lo largo de 2010 se va a continuar tanto con el Programa de formación permanente del profesorado como con el Programa de Formación del Nuevo Profesorado, que va orientado a los profesores con escasa experiencia docente. Se consolida también el portal de formación e innovación educativa en la Universidad como herramienta de ayuda en la docencia al profesorado. Este apoyo a la formación del PDI se complementa con los créditos dedicados al Plan de formación del Personal de Administración y Servicios (195.000 euros en el Capítulo I).”

Ya para el año 2011, los presupuestos están condicionados por la coyuntura económica y, muy especialmente, por la reciente aprobación del nuevo *Plan de Financiación del Sistema Universitario de Galicia 2011-2015*. También por la reciente consecución del sello de **excelencia internacional para el Campus del Mar**.

Entre las líneas generales de actuación para el año 2011 se encuentra el “Plan de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, incluyendo grado y posgrado”. Y así el texto recoge “*Es preciso dar continuidad al Plan de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, puesto en marcha en el año 2009*”. Este Plan recoge actuaciones específicas para la incorporación de nuevas metodologías docentes, así como la culminación de la adaptación de los espacios físicos docentes.

Así mismo, dentro del *Plan de renovación informática y modernización de la gestión académica*, las adquisiciones de nuevas aplicaciones están acompañando este proceso de adaptación y facilitan el tránsito cara a la implantación de titulaciones de grado y de posgrado.

Por otra parte, *el Area de Apoyo a la Docencia y Calidad* comenzó a implantar el proceso de seguimiento de las titulaciones de grado y máster, junto con el desarrollo del *programa Docentia* de evaluación del profesorado.”

Otra línea general de actuación se recoge en el año 2011 y tiene que ver directamente con la implantación de las nuevas titulaciones y captación de estudiantes. La adaptación al Espacio

Europeo de Educación Superior está suponiendo un gran esfuerzo de la comunidad universitaria. La aparición de nuevas titulaciones de grado y de máster, algunas poco conocidas por su novedad, exige un esfuerzo adicional en el acercamiento de información a los futuros estudiantes. Se debe considerar una línea básica la transmisión de información de toda la oferta formativa, particularmente en tres ámbitos:

- a) La Educación Secundaria, cara a la elección y posterior inscripción de los títulos de grado de la Universidad de Vigo.
- b) Los estudiantes universitarios actuales y los egresados, cara a los títulos de posgrado.
- c) Los mercados profesionales de las nuevas titulaciones, para poner en valor las capacidades de las titulaciones cara a su empleabilidad.”

5.3. Personal docente e investigador

El artículo 48 de la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, señala que el personal docente e investigador de las Universidades públicas estará compuesto de funcionarios de los cuerpos docentes universitarios y de personal contratado.

No ha habido durante el proceso de implantación de Bolonia más modificación en el régimen jurídico del PDI que la que se produce en cuanto al sistema de acreditación y concursos de acceso. El hecho de que el sistema cambiase en toda su extensión no ha supuesto ningún cambio en el profesorado perviviendo estructuras antiguas en un modelo nuevo. No se han creado figuras nuevas de profesorado que reforzaran las ya existentes de Catedráticos de Universidad y Profesores Titulares de Universidad en lo que tiene que ver con el profesorado universitario funcionario o a las figuras de Ayudante, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante en lo relativo a personal docente e investigador contratado.

La Resolución de 23 de marzo de 2011, de la Dirección General de Relaciones Laborales, por la que se dispone el registro, el depósito y la publicación, en el Diario Oficial de Galicia, del II convenio colectivo para el personal docente e investigador laboral de las Universidades de La Coruña, Santiago de Compostela y Vigo, con este convenio se ha regulado de manera uniforme al personal docente e investigador laboral de las universidades de Galicia.

La implantación de Bolonia sí que ha supuesto para el personal docente un cambio en los métodos docentes, ha implicado el desarrollo de nuevos métodos para la consecución de una formación integral de los estudiantes. Para conseguir este objetivo ha sido preciso realizar una labor importante de formación del profesorado, como anteriormente hemos mencionado. En la Universidad de Vigo se ha establecido de manera institucional y recogido en el propio plan

estratégico de la universidad, además de contar con un Vicerrectorado que cuenta con competencias en esta materia.

Los objetivos y principios sobre los que se sustenta vienen recogidos en la propia presentación de cada Programa. Estos Programas son: Programa de Formación Permanente del Profesorado, Programa de Formación de Nuevo Profesorado, Ciclos de Conferencias, Jornadas de Innovación, Publicaciones y colección de Formación e Innovación Educativa en la Universidad, Portal de Formación e Innovación Educativa en la Universidad, Actividades de Formación e Innovación Educativa en centros y departamentos, Becas de Colaboración. Desarrollamos a continuación cada uno de estos programas:

- a) *El Programa de Formación Permanente del Profesorado* que nace una vez se percibe que la demanda social de servicios educativos de nivel superior está sufriendo profundos cambios en los últimos años y alcanzan un protagonismo creciente las actividades formativas que se adaptan a los requisitos particulares de colectivos determinados. Estas actividades, de manera esencial, sirven para continuar la formación de los docentes y la adaptación a los medios tan cambiantes, facilitar a los docentes un conocimiento para que recuerden, comprendan y puedan justificar las virtudes del aprendizaje cooperativa, que muestren una actitud positiva respecto a la posibilidad de introducir nuevas técnicas en la docencia, adaptar técnicas para que los profesores que precisan dirigirse al público ganen confianza y mejoren su expresión vocal y corporal sacando el máximo partido de sus exposiciones. Este Programa se organiza en acciones formativas y, dada la estructura en campus de la Universidad de Vigo se descentraliza con actividades en los tres campus además de actividades que se presentan de manera no presencial. En concreto, se enumeran alguna de las *acciones formativas*:
 - Aplicaciones educativas de la Web,
 - Técnicas de aprendizaje colaborativa,
 - Utilización de textos histórico-científicos en el aula
 - Técnicas de comunicación en público,
 - Elaboración de guías docentes,
 - Elaboración de materias docentes empleando herramientas informáticas gratuitas,
 - Creación de contenidos didácticos para la docencia online. Cada una de estas acciones reciben reconocimiento mediante la correspondiente acreditación del Vicerrectorado.
- b) *Programa de Formación del Nuevo Profesorado*: este programa está dirigido a los nuevos profesores con reducida o ninguna experiencia previa en la enseñanza o de

conocimiento de la universidad. Su finalidad es dar a conocer el contexto institucional docente, investigador y de gestión, desarrollar actitudes y comportamientos positivos cara a la docencia universitaria y aprender a planificar la enseñanza en el ámbito universitario. Se estructura comenzando con un curso de iniciación a la formación para la docencia universitaria, para después poder incorporarse a las acciones formativas arriba mencionadas y conferencias, con temáticas tan variadas como desarrollo de una clase teórico-práctica haciendo uso de las TIC, uso de agentes conversacionales como tutores virtuales. El reconocimiento se realiza mediante la correspondiente acreditación del número de horas de formación que completó el participante con su asistencia a las diferentes *acciones formativas*.

- Se articulan ciclos de conferencias sobre temas como Lo que hacen los mejores profesores universitarios, la evaluación de la universidad, competencias docentes del profesorado universitario, evaluación, aprendizaje activa y confianza, se incluyen también conferencias sobre nuevas perspectivas en la docencia universitaria.

- Finalmente se celebran jornadas de innovación educativa en la Universidad y se publican las colecciones de formación e innovación y, a través del Portal de Formación se intercambian experiencias y se ponen a disposición de los docentes todos los materiales contando también con los recursos en formato video.

Además de fomentarse la formación a este nivel también se acerca la institución a los docentes a través de actividades dirigidas a centros y departamentos que pueden proponer actividades. Así, se ha establecido un procedimiento para proceder al reconocimiento de actividades que se inicia con la solicitud de la actividad de formación por parte de centros o departamentos, revisión por el vicerrectorado, introducción de los asistentes y calificación del acta, emisión y remisión de los diplomas al coordinador de la actividad. Todo este proceso está informatizado y automatizado. En el Portal de Formación se ponen también a disposición de los interesados publicaciones, libros, revistas, trabajos que de alguna manera puedan ser de interés del profesorado.

Por lo completo del Plan y de las actividades que se desarrollan y derivado del hecho de que el propio plan estratégico de la universidad recoge la importancia de este tipo de acciones es garantía de la implicación de la institución y todo su personal pues el debate sobre el tipo de acciones a llevar a cabo ha sido amplio y ha recibido el respaldo de buena parte de la comunidad docente y se ha aprobado en los correspondientes órganos de gobierno de la universidad.

5.4. Orientación, Adecuación al Entorno e Investigación e Internacionalización

Dentro del ámbito de la *Orientación y Adecuación al Entorno e Investigación* se están desarrollando una serie de actividades encaminadas a intensificar las relaciones de la Euro-Región Galicia- Norte de Portugal. Para ello la Universidad de Vigo está llevando a cabo la organización de foros y encuentros con agentes económicos y sociales de la Euro-región.

Uno de los proyectos más ambiciosos de nuestra universidad está plasmado en el proyecto denominado C.I.T.E.X.V.I. (Cidade Tecnológica da U. V) cuya finalidad es incrementar la difusión de la colaboración entre la Universidad y la Empresa. Esta iniciativa innovadora tiene como objetivo prioritario que el campus de Vigo acoja a un numeroso grupo de empresas que “quieren” venir a trabajar con nosotros a nuestro campus. Junto con U. Vigo son financiadores de este proyecto competitivo la zona Franca, Caixa Nova, Xunta de Galicia y MEC. Todos los locales que se han puesto a disposición de las empresas están, ya, solicitados para su ocupación. La realidad hace evidente la importancia y repercusión que este tipo de infraestructuras tiene para la implantación tanto de grados como de postgrados y por lo tanto en la transformación hacia EEES. Sabemos que la mayoría de las universidades europeas no pueden pensar trabajar sin el apoyo de la empresa. La U.Vigo quiere, con este tipo de iniciativas, ponerse en el campo real de competitividad en Europa. Esto lo pensamos así porque C.I.T.E.X.V.I. facilitará la comunicación entre universidad-empresa, es decir la entrada de recursos, y además pretende impulsar con fuerza y decisión que los estudiantes emprendedores a través de la investigación tengan mayores posibilidades de acceder con éxito al mundo de la empresa nacional e internacional. Un ejemplo real de este proyecto es la llegada a nuestras instalaciones del “*Centro Tecnológico de la Eficacia y Sostenibilidad Energética: Energylab*”, el primero que existe en el ámbito nacional e internacional. Entre los fundadores de Energylab se encuentran empresas como Inditex, Unión Fenósa, Indra, Philips, GOG o Finsa.

La *Internacionalización* es otro de los vectores clave que hacen que nuestra universidad pueda competir en este nuevo espacio y lograr la integración plena en el EEES. La movilidad de todos y cada uno de las personas que configuran el potencial humano de la universidad: estudiantes, profesores y personal de administración y servicios es una de las acciones más importantes.

El nuevo escenario hace imprescindible, en estos momentos, llevar a cabo un apoyo concreto al proceso de internacionalización. Este proceso comienza ya en el curso 2004 con actuaciones concretas a desarrollar en el bienio 2004-2006 desde el servicio creado desde la Vicerrectoría de Titulación, Posgrado e Formación Permanente. Este servicio estaba dirigido por el Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior. En el documento marco donde se reflejaba la hoja de ruta a seguir por la Universidad de Vigo y en referencia al proceso de internacionalización se dice explícitamente que la ésta permitirá acceder a un público objetivo

mucho mayor al intercambio de experiencias y a la participación en proyectos conjuntos con otras instituciones de enseñanza superior.

En uno de los estudios, sobre movilidad, realizados en el curso 2003-2004 nuestra universidad enviaba más profesores y alumnos de los que recibía y el número de intercambios anuales que se realizaba, aunque era significativo, dada la reciente historia de la universidad, era claramente mejorable. Desde aquel momento comienzan una serie de actividades encaminadas a la promoción de la internacionalización y a la movilidad abordándose iniciativas como por ejemplo la participación de la universidad en programas y órganos de decisión interuniversitarios, la promoción de la oferta docente mediante la publicación y difusión de las guías ECTS (títulos de grado y postgrado) o la difusión internacional de las actividades de la Universidad mediante una adecuada presencia en Internet.

Una atención especial ha merecido la dinamización de la participación en las convocatorias de la esfera SOCRATES, más específicamente en las programas ERASMUS y ERASMUS-MUNDUS. En este último caso, se trabajó muy especialmente con los responsables de los masters propios para que trabajasen ya las estructuras del EEES, como por ejemplo ha sido la organización curricular entorno a los modelos ECTS.

Por otra parte entendemos que el *Centro de Lenguas* de la Universidad esta contribuyendo, notablemente a facilitar la modalidad del alumnado, profesorado y PAS, ya que organiza una variada oferta de cursos de idiomas. Esto supone una formación fundamental para todos aquellos miembros de nuestra comunidad universitaria que desean completar su aprendizaje o investigación en el exterior, así como para los extranjeros que llegan a nuestra universidad con el mismo propósito.

El Centro de Lenguas imparte clases de Español al alumnado de intercambio que lo desee y suelen ser unos 200 estudiantes por cada cuatrimestre. También se imparten las clases de Inglés, Francés, Alemán, Italiano para los estudiantes de la Universidad de Vigo que van a participar en el Programa Erasmus (unos 150 cada mes de julio). Asimismo, durante todo el curso académico este Centro oferta cursos de Alemán, Árabe, Catalán, Chino, Francés, Italiano, Portugués, Ruso y Japonés (a los que asisten cerca de 400 personas cada cuatrimestre). Esta realidad nos muestra la incidencia de este Centro en la Internacionalización en el seno de la Universidad de Vigo.

Evidentemente nos quedan por exponer muchas iniciativas que se están llevando a cabo pero esto no podemos hacerlo en este contexto. Solamente decir que nos queda un camino apasionante que recorrer en estos cuatro años. Pensamos que la Universidad de Vigo podrá estar y competir a nivel nacional y seguir con su proyecto de internacionalización. De todos modos una de las estrategias que creemos como más eficaz para la proyección internacional es la colaboración entre nuestras universidades gallegas: Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.

5.5. Estudiantes

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante en su introducción señala que “ el escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior reclama una nueva figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y sistemas tutoriales”. En estas palabras se resume lo que se solicita del estudiante, se han regulado las titulaciones, se han acondicionado los espacios, se han formado al Personal Docente e Investigador, pero ¿se ha sabido informar al estudiante de los cambios que suponía el proceso? ¿cómo se ha dirigido el proceso? Son muchas las preguntas que nos podemos hacer en este sentido.

El estudiante universitario se ha manifestado en ocasiones contra del proceso de Bolonia pero ya cuando todos los pasos estaban dados, de tal manera que fueron pocas las modificaciones que se han podido realizar para satisfacer sus demandas. Existen casos en los que los alumnos exigen la implantación total del grado, como ha sucedido en la Universidad de Vigo con los alumnos de la Diplomatura en Gestión y Administración Pública.

Pocos son los estudiantes que participan a través de las Delegaciones de alumnos en grupos de trabajo y órganos de representación y los que lo hacen multiplican su presencia en diversos estamentos. El estudiante por regla general se limita a asistir a clase y realizar sus trabajos, prácticas y presentarse a los exámenes. En la celebración de elecciones que tienen que ver con los estudiantes se observa año tras año la escasa participación. ¿A qué se debe este hecho? ¿Cómo se puede corregir? La información y el contacto que tiene la Universidad de Vigo con los estudiantes se puede clasificar en tres etapas:

Etapas pre- universitarias

En esta etapa se organiza la gestión en diversos niveles. A nivel institucional la Universidad acude a foros, ferias, conferencias, donde tienen representación institutos de enseñanza secundaria para dar a conocer la oferta de la institución. A este nivel la oferta es muy general, de tal modo que lo que se presenta son infraestructuras, titulaciones, residencias, instalaciones deportivas. Se han establecido visitas guiadas al campus de Vigo de la Universidad que por sus especiales características y entorno puede hacer de buena carta de presentación de la institución.

En esta etapa se organiza la gestión en diversos niveles. A nivel institucional la Universidad acude a foros, ferias, conferencias, ... donde tienen representación institutos

de enseñanza secundaria para dar a conocer la oferta de la institución. A este nivel la oferta es muy general, de tal modo que lo que se presenta son infraestructuras, titulaciones, residencias, instalaciones deportivas... Se han establecido visitas guiadas al campus de Vigo de la Universidad que por sus especiales características y entorno puede hacer de buena carta de presentación de la institución.

En un segundo nivel son los propios centros (Facultades y Escuelas) los que acuden a dar conferencias a los centros educativos y profundizan sobre los aspectos de las titulaciones, también se acude a ferias, congresos profesionales para señalar características de centros y titulaciones. Además de lo anterior se hacen visitas guiadas a los centros para que los alumnos de Bachillerato conozcan de cerca los centros.

También se publicita la institución en el primer acercamiento concreto que tiene el alumno con la universidad y que es el momento en que se matricula para realizar las pruebas de selectividad.

Etapa universitaria

Se ha establecido la asignación de una cuenta de correo a cada alumno y de una Tarjeta Inteligente Universitaria, que permite la autogestión del alumno en relación con la vida universitaria. Esto le permite conocer su expediente, hacer solicitudes como para conocer la oferta de extensión cultural y deportiva. Los centros cuentan con tabloneros y pantallas de LCD en donde se anotan los avisos y las informaciones que tienen que ver con él. Se ha implantado el sistema de comunicación y avisos a través del teléfono móvil. Además de lo anterior se está haciendo un esfuerzo grande para comunicar, debido al momento que estamos viviendo, con transparencia el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Se están automatizando los procedimientos de manera que la gestión administrativa del alumno la pueda hacer a través de internet: matrícula, solicitudes, cambios de horario...

En la Universidad de Vigo la información sobre el proceso de cambio de unas titulaciones a otras (que es lo que al final recogen los alumnos), se ha organizado en unos centros de manera distinta a otros. Así en el año previo al inicio de las titulaciones de grado se han organizado charlas para explicar el proceso (tablas de adaptación, información sobre como quedan sus expedientes).

No obstante, no parece, dadas las consultas que realizan los estudiantes, que la información les llegara de manera clara, tal vez no se ha sabido comunicar con ellos a través de la vía adecuada, o no se ha informado con carácter previo en los cursos de Bachillerato.

La información que reciben en los centros a través de carteles y notas en los tabloneros resulta insuficiente. Hay que utilizar las herramientas que utilizan ellos, como son las redes sociales para transmitir los mensajes y aclarar la incertidumbre que de todo el proceso tienen.

Etapa postgrado

A través de la página web de cada centro se organiza la información que tiene que ver en esta etapa, aunque también y dado la especialidad de este tipo de alumno, el gran esfuerzo viene a nivel personal por parte del personal docente implicado en master y doctorado, fundamentalmente de los coordinadores que orientan y dirigen a este tipo de alumno.

El Vicerrectorado impulsa a nivel interno y a nivel institucional la información de este tipo de actividades en la etapa de postgrado, señalando la oferta, salidas profesionales, firmando convenios con entidades profesionales, empresas.

Etapa post-universitaria

Se trata de atraer alumnos en formación permanente con una fuerte oferta para mayores, oferta para profesionales que quieran seguir formándose. Un aspecto que debe ser digno de mención en este apartado es el hecho de que a través de la evaluación de las titulaciones en el apartado correspondiente se hace un seguimiento de los egresados de tal modo podamos conocer su inserción laboral, nivel salarial, necesidades de formación, para poder mejorar tanto dentro de la Institución como en la conexión con la sociedad.

A través de asociaciones de antiguos alumnos se trata de mantener la conexión con los egresados y se les invita a que expongan sus experiencias y participen en actividades propias de la universidad. Actualmente el esfuerzo se está centrando en fomentar la actividad formativa complementaria para los egresados hacia la especialización y actualización en técnicas y nuevas formas de trabajo.

5.6 Infraestructuras

El cambio en el modelo de la educación superior trae como consecuencia directa la necesidad de ofrecer unos espacios que respondan a las nuevas fórmulas de trabajo. Si bien es cierto que no todas las universidades parten del mismo punto, también lo es el hecho de que tal vez las universidades con edificios históricos lo tienen más difícil a la hora de proceder a realizar la

adaptación. Al esfuerzo que han tenido que realizar las universidades en cuanto a elaboración de planes de estudio, formación de personal, se le suma la necesidad de adecuar las instalaciones sin apenas financiación adicional.

Los fondos europeos con destino a las universidades, en los últimos años, han ido orientados fundamentalmente hacia la investigación e inversión tecnológica, tanto apoyando la construcción de edificios que albergaran instalaciones para investigación como para la adquisición de los propios equipos de investigación.

La Universidad de Vigo ha procedido a realizar las reformas y adaptaciones precisas para dar cabida al nuevo modelo de trabajo, así se recogen experiencias de división de espacios amplios en ubicaciones más reducidas con el fin de cobijar a los grupos de trabajo de estudiantes, grupos más reducidos; sustitución de bancadas corridas por mesas y sillas que permitan modular diferentes formas de trabajo; con todo esto tenemos que las grandes aulas de lección magistral quedan como ejemplo simbólico de lo que es una clase en la universidad.

Los servicios que presta la Universidad de Vigo también han de adaptar su oferta al nuevo modelo: la biblioteca debe ofrecer espacios de consulta y trabajo en grupo, acceso a otro tipo de información.

La creación de grupos más pequeños de alumnos obliga a los equipos directivos a organizar los espacios de manera que sean utilizados durante todo el horario de apertura de los edificios. Difícil se hace, en ocasiones, organizar los grupos de clase debido a su elevado número. Algunas veces se han tenido que articular procedimientos específicos para poder encajar los grupos de docencia.

5.7. Gestión académica

Concebida la gestión académica como gestión administrativa del alumno a lo largo de su vida académica, la misma comprende los procedimientos que tienen que ver con el acceso, admisión, matrícula, becas, intercambio de estudiantes. Su horizonte es tan amplio como las actividades que se establezcan en relación con los estudiantes, cualquiera que sea su tipo: a tiempo completo, a tiempo parcial, educación adultos.

Organizar los procedimientos en un momento de transición tan importante como el actual supone un ejercicio de continua formación y reciclaje del personal involucrado en la gestión académica, como de redacción de normativa y, finalmente, de establecimiento de nuevos procedimientos que soporten de manera ágil y eficaz los nuevos requerimientos planteados para la real implantación del proceso de Bolonia.

Conviene, antes de profundizar en la gestión académica, hacer una breve descripción de los recursos humanos que asignan a la gestión académica las Universidades.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, señala en su artículo 23 que “al o a la Gerente le corresponde la gestión de los servicios administrativos y económicos de la universidad. Será propuesto por el Rector y nombrado por éste de acuerdo con el Consejo Social, atendiendo a criterios de competencia profesional y experiencia. El Gerente no podrá ejercer funciones docentes.”

Tenemos pues que el Gerente como principal responsable de la gestión, también lo es de la gestión académica, y por ello en las estructuras de las Universidades se organizan las competencias jerárquicamente a través de Vicegerentes de Gestión Académica, Jefes de Servicio de Gestión Académica, Jefes de Servicio de Alumnado, Directores de Área de Alumnado y figuras similares que se hacen cargo de los trabajos relativos al alumnado. Al mismo tiempo en las Universidades, la responsabilidad política a nivel equipo de gobierno, se organiza a través de las oportunas delegaciones de competencias en Vicerrectorados de Alumnado, Estudiantes.

El hecho de que confluyan en la gestión académica responsables administrativos y políticos hace que sea preciso un trabajo colegiado y uniforme de unos y otros con el fin de llevar la misma línea argumental y no producir distorsiones en la aplicación de la normativa.

Señalar que no existe una formación específica en gestión académica para los profesionales que trabajan en el área. Los temas específicos que surgen por la aprobación de normativas estatales o la interpretación de la misma, se vienen resolviendo en jornadas de intercambio de experiencias, talleres, presentación de ponencias.

Es significativo que además no existe en el ámbito estatal ningún programa de formación específico; los Másters que se organizan para perfeccionamiento de gestión universitaria realmente huyen de profundizar en temas académicos, sí lo hacen en aspectos de la gestión presupuestaria, gestión de personal pero existe un vacío importante en materia académica.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido una buena oportunidad para organizar de cero la gestión académica siguiendo unos criterios unificados a través del Ministerio, pero, por un lado la dificultad de interpretar las normas, muchas veces confusas y la novedad en la materia, han provocado que cada universidad de manera individual vaya resolviendo la adaptación con los medios de los que dispone y la escasa ayuda del Ministerio en la resolución de dudas planteadas, que ha venido resolviendo a través de informes tardíos y, en ocasiones, imprecisos.

Algunas acciones que han tenido que llevar a cabo las Universidades para organizar los procedimientos administrativos de gestión académica han sido:

- *Automatizar las tablas de reconocimientos* de las titulaciones antiguas a las titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior.
- *Organizar el acceso de los Diplomados* a las titulaciones adaptadas, a través de cursos de adaptación o nivelación. El acceso a la universidad de los diplomados se hace a través del cupo específico que se reserva en el proceso automatizado por las distintas comisiones (Comisión Interuniversitaria para el caso de Galicia) o con la nota de selectividad. El hecho de que los diplomados accedan por vía de selectividad o cupo de titulados hacía prever un número de plazas de los primeros cursos del grado que quedarían sin estudiantes una vez que los diplomados solicitaran y se les reconocieran los créditos obtenidos en la titulación de origen (diplomatura) en la titulación de destino (grado). Por lo anterior y dentro de lo que la norma permite se han organizado cursos de adaptación para diplomados o cursos de nivelación específicos, con un número de créditos que no tiene por que ser los 60 créditos correspondientes a un curso, ya que a los diplomados se les puede exigir la realización de alguno más en función de su formación o reconocer la experiencia laboral (tal es el caso del Curso de Adaptación al grado de Diplomados en Fisioterapia de la Universidad de Vigo).
- *Implantar el sistema ECTS*. Un sistema de créditos es una forma sistemática de describir un programa de educación asignando créditos a sus componentes. La definición de los créditos en los sistemas de educación superior puede basarse en distintos parámetros, como la carga de trabajo del estudiante, los cursos y objetivos de formación, los resultados del aprendizaje y las horas de contacto.

El Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) es un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Como sabemos la carga de trabajo del estudiante en el ECTS consiste en el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc. Se asignan créditos a todos los componentes educativos de un programa de estudios (como módulos, cursos, períodos de prácticas, trabajos, actividades complementarias). Los créditos reflejan el volumen de trabajo que cada componente requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un curso entero de estudio.

Los resultados del estudiante se documentan mediante la atribución de una nota local/nacional. Es una buena práctica añadir un “grado” ECTS, especialmente en caso de transferencia de

créditos. En la escala de grados del ECTS, los resultados de los estudiantes son clasificados sobre una base estadística. Por tanto, los datos estadísticos sobre los resultados del estudiante son un requisito previo para aplicar el sistema de calificación del ECTS.

Los documentos esenciales del ECTS con los que contamos son:

- *El catálogo informativo/guía* de cursos de la institución publicado en dos idiomas (o sólo en inglés en el caso de los programas impartidos en inglés) en la web y/o en versión impresa, en un solo documento o en varios.
- *El contrato de estudios* contiene la lista de asignaturas o materias que se habrán de realizar — con los créditos ECTS atribuidos para cada curso — y que habrán de acordar el estudiante y el órgano académico responsable de la institución de que se trate. En caso de transferencia de créditos, el contrato de estudios ha de ser acordado por el estudiante y las dos instituciones de que se trate antes de la partida del estudiante, y ha de ser actualizado inmediatamente cuando haya cambios.
- *El expediente académico* documenta los resultados del estudiante indicando la lista de asignaturas o materias realizadas y los créditos obtenidos, así como las notas locales y, en su caso, los grados ECTS otorgados. En caso de transferencia de créditos, la institución de origen expedirá el certificado académico para los estudiantes salientes antes de su partida, y la institución de destino lo hará para los estudiantes que acoge al final de su período de estudios.

Con la implantación del sistema de créditos europeos (ECTS), el estudiante español va a encontrar una estructura uniforme de titulaciones a nivel europeo (Grado y Posgrado) y a disfrutar de una calidad de enseñanza garantizada, teniendo la posibilidad de trasladarse a la universidad europea donde prefiera estudiar sin necesidad de pasar por engorrosos trámites de homologación. Tendrá, además, una carga lectiva ajustada (es decir, que nunca será excesiva) y congruente con la formación académica que pretende y un sistema objetivo de evaluación académica, que generará unas calificaciones fácilmente transformables en una escala europea (grados ECTS). Una vez obtenida la titulación, verá automáticamente reconocida su cualificación profesional en cualquier país integrado en el EEES. Todo ello está dirigido, indudablemente, a fomentar su movilidad, no sólo a la hora de formarse para obtener el Título de Grado o de cursar estudios oficiales de Posgrado, sino también cuando, una vez terminados sus estudios, llegue el momento de ejercer su profesión.

El concepto determinante es el de “crédito europeo” como “la unidad de medida del haber académico”, cuya concreta determinación se basa en el cálculo del esfuerzo total que debe realizar un “alumno medio” para alcanzar la formación adecuada. Para efectuar dicho cálculo hay, pues, que tener en cuenta las horas dedicadas a recibir clases (teóricas y

prácticas), a realizar otras actividades académicas dirigidas (seminarios, prácticas, trabajos de investigación, proyectos, ...), a estudiar las materias propias de su titulación y a realizar los correspondientes exámenes o pruebas de evaluación. Supuesta la corrección del cálculo efectuado para cada materia propia de las distintas titulaciones oficiales de Grado (dentro de los límites reglamentariamente establecidos), hay que deducir, como corolario, la igualdad en el esfuerzo para conseguir una titulación oficial, cualquiera que sea la Universidad en que se estudie. Es decir, el aprendizaje de los contenidos propios de cada titulación académica requerirá un igual “esfuerzo medio”, ya que “todos los planes de estudio conducentes a la obtención de una misma titulación oficial habrán de contar con el mismo número de créditos”, evitándose con ello el exceso de la carga docente, que es un problema frecuente en la Universidad de hoy.

Por otra parte, si se garantiza una calidad “media” de la enseñanza recibida por el alumno, cuando éste haya obtenido los créditos suficientes para la obtención del título oficial de Grado o de Posgrado, el ECTS le sirve para que le sea reconocida una formación académica equivalente a la de sus colegas de cualquier Universidad europea integrada en el sistema. Para la efectividad plena de dicho reconocimiento existe, además, un adecuado instrumento jurídico: el Suplemento Europeo al Título, que es un documento que acompaña al título oficial obtenido y en el que se contiene “la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior” (art. 3 del Real Decreto 1044/2003).

El nuevo escenario educativo deberá volcarse sobre métodos participativos de enseñanza. Ello supone un cambio en la actitud del profesor y una transformación de su papel dentro del aula. El nuevo profesor tendrá que compartir con los alumnos el protagonismo en el proceso educativo y deberá entender que su función no se limita a transmitir conocimientos, sino a buscar medios para que los estudiantes descubran esos conocimientos y sean capaces de aplicarlos en la vida real.

El proceso, por tanto, tendrá mucho que ver con la participación del alumno durante la sesión de clase. La sola lección magistral no será suficiente. No basta con que hable el profesor. Ahora deberán intervenir los alumnos. Y el nuevo profesor deberá apropiarse de instrumentos y técnicas para generar la participación del estudiante y crear mecanismos de motivación para que ese alumno actúe de manera dinámica dentro del aula.

Ello implica también un cambio para el alumno, que deberá llegar preparado a la clase y estar en condiciones para ser evaluado continuamente. La preparación de la clase supone que el estudiante tendrá que leer antes de cada sesión, para participar en las discusiones y debates y

para comprender los mensajes y conclusiones que el profesor emitirá cada día. Pero también significa que el nuevo profesor no sólo tendrá que elaborar la lista de lecturas del año o del semestre y estar entrenado para generar debates sólidos, sino que debe permanecer abierto a nuevas ideas, planteamientos y multitud de preguntas de sus alumnos. Y, por supuesto, deberá estar preparado para no perder el control del aula y para ser un dinámico guía hacia el conocimiento, planificando el trabajo del estudiante dentro y fuera del aula.

Como desventaja principal está el hecho que supone la propia implantación del sistema que está provocando un desgaste importante en las estructuras universitarias, añadir a este hecho la circunstancia de que el Ministerio no ha sabido anteponerse a estas dificultades transmitiendo una imagen permanente de poca seguridad y convencimiento en el proceso en el que todas las universidades están sumergidas.

En comparación con otras universidades europeas tenemos que el proceso en España está siguiendo un camino más o menos homogéneo, no obstante lo anterior cabe decir que dentro de cada Universidad cada titulación que se adapte al Espacio Europeo puede moverse con un cierto grado de autonomía en determinación de horas y asignación de tareas a realizar: Clases teóricas, Clases prácticas, Desarrollo de proyectos, Seminarios, Trabajos de campo, Sesiones de tutorías, Trabajo personal, de estudio Exámenes y otras formas de evaluación

- Limitación del número de créditos a matricular por los estudiantes. El Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional regula en su artículo 3 el concepto de crédito: “ El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

El artículo 4 en su párrafo 5o señala que el número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo, de 30.

Si además de lo anterior tenemos, tal y como dice la norma, que el número total de créditos establecido en los planes de estudios para cada curso académico será de 60, la dedicación del estudiante a sus estudios supondrá una cifra que va desde 1.500 a 1.800 horas al año. Por lo

anterior y tomando literalmente lo dispuesto en la reglamentación no se podría admitir una matrícula superior a 60 créditos por alumno si se calculan sobre 30 horas por crédito, obteniéndose un margen de 12 créditos más a matricular si el crédito se ha calculado sobre 25 horas, resultando un total de 72 créditos de posible matriculación.

- *Redacción de una normativa* de permanencia de los estudiantes en la Universidad. Hasta el momento las normativas de las universidades fijaban a través del régimen de convocatorias las veces que se podían matricular los estudiantes en una materia y el límite para su superación. El crédito europeo supone una nueva forma de evaluación, el trabajo continuo del estudiante a lo largo del curso, las competencias y habilidades adquiridas son los aspectos que se incluyen en la evaluación y no sólo el examen final. Por lo anterior ¿es correcto seguir hablando de convocatoria?. Si no se evalúa solamente la asistencia al examen, ¿se debe limitar el número de años en los que el estudiante se puede someter a evaluación, bien sabido que las habilidades y competencias son adquiridas de manera progresiva?. ¿Se debe observar el derecho a examen por la totalidad de la materia del estudiante o las guías docentes y memorias de los planes de estudio prevalecen en cuanto a la fórmula de evaluación respecto a este derecho?
- *Configuración y regulación de los Trabajos de Fin de Grado.* El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales dispone en su artículo 12 apartado 3o que las enseñanzas oficiales de grado concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado. Un enunciado tan preciso y claro no deja de provocar mareas de interpretaciones en el seno de las distintas universidades. La Universidad de Alcalá, la Universidad de Castilla – La Mancha, la Universidad de Murcia, la Universidad Politécnica de Cartagena, entre otras han aprobado normativas propias que regulan el trabajo de fin de Grado moviéndose en procedimientos distintos en cuanto a forma de solicitarlo, organización de la tutela del mismo, responsabilidad en la organización de los tribunales. Un punto en común a estas normativas viene derivada del hecho de que el trabajo de fin de Grado ha de constituir la conclusión de las enseñanzas, esta circunstancia obliga a garantizar a través de la gestión académica que los estudiantes que presenten este trabajo han de haber matriculado todos los créditos que le falten para finalizar el Grado, o que ha de haber aprobado todos los créditos menos los del trabajo de fin de Grado para realizar su defensa, en este sentido las interpretaciones son numerosas. Resulta difícil articular un procedimiento que garantice adecuadamente esta circunstancia pues ¿qué sucedería con un estudiante que entendiendo que ha matriculado todos los créditos para finalizar el grado se defiende su trabajo de fin de Grado pero suspende alguna materia? ¿deberá

repetir el trabajo de fin de grado?. ¿Cómo se computan las Matrículas de Honor habida cuenta de que en algunos centros debido al elevado número de alumnos deberán constituirse varios tribunales?...

Estas y otras preguntas son las que han ido surgiendo en relación con este trabajo, ya superado de manera explícita, a través de la reglamentación estatal, el hecho de que los trabajos de fin de grado no pueden ser objeto de reconocimiento, tal y como figuraba en alguna memoria que en su día fue aprobada por la ANECA.

En cuanto a las calificaciones, no conjuga muy bien con el espíritu de Bolonia, la calificación de “no presentado” tan común en los anteriores planes de estudio. Si lo que se evalúan son además de los conocimientos, las habilidades y las competencias a través, entre otros, de trabajos y no solo de un examen, parece más sensato incluir la denominación de “no evaluado”.

6. Conclusiones y Propuestas de futuro

El proceso de transformación de titulaciones conjuga mal con un escenario de crisis como el actual. La insuficiencia de recursos podría hacer que no se alcanzaran los objetivos con las máximas garantías de calidad que la Educación Superior requiere. En este sentido parece que el abrir una línea colaborativa entre las universidades podría ser una vía para solucionar distintos problemas que atañen a la gestión. Potenciar los proyectos de gestión interuniversitarios podría garantizar un mismo nivel de servicio a un coste menor, con mayores posibilidades de desarrollo de cara al alumnado.

Para el desarrollo de nuevas formas de comunicación con la comunidad universitaria, la Universidad de Vigo ha diseñado, desarrollado e implantado una herramienta informática para la gestión de la automatrícula, esta acción, que ha sido clasificada como buena práctica por la Red Telescopi, apoya como herramienta innovadora desde el punto de vista tecnológico, la información y orientación de los estudiantes nuevos y de continuación, a la vez que facilita el acceso a estudiantes con discapacidad auditiva y/o visual. Sería conveniente ampliar y difundir estas prácticas entre las universidades con el fin de que se puedan utilizar de manera general si están reconocidas como prácticas de referencia.

El desconocimiento que manifiestan tanto alumnos como profesores de nuevo ingreso de la estructura y funcionamiento de la Universidad, podría resolverse en las jornadas de acogida para los alumnos, que se realizan en los centros, en las que se explique qué servicios les ofrece la Universidad y en concreto, y esta es la parte que más queda por desarrollar en las Universidades, sobre los procedimientos de gestión académica, cómo relacionarse con la

administración, dónde deben acudir, cuales son los trámites que se le ofrecen, cuales puede realizar a través de la web...

En cuanto a los profesores, la propuesta consistiría en realizar unas jornadas de inmersión, muy generales, con el fin de que conozcan los órganos de gobierno de la Universidad, derechos y obligaciones, ubicación de servicios administrativos, oferta de servicios, competencias de cada uno para después profundizar en aquellos procedimientos que le van a ser más comunes: cómo se constituye un tribunal, qué es la motivación de un acto administrativo, cómputo de plazos, qué es un reconocimiento, cómo documentar un expediente de un alumnos, repercusiones de la labor de los docentes en la gestión académica... Estos contenidos deberían incluirse en los distintos programas de formación de profesorado.

Es necesario reforzar el trabajo en colaboración de personal docente e investigador y personal de administración y servicios. Cada uno tiene definidas sus funciones y competencias, pero esto no es impedimento para que muchas veces se adoptan decisiones que influyen en uno u otro colectivo. Realizar los proyectos con participación de representantes de ambos colectivos haría más eficaz el trabajo de ambos a la vez que se anticiparían en mayor medida los posibles problemas que pudieran surgir.

El salto que parece que le falta dar a la Universidad es de cara a la sociedad, éste es un tema recurrente en los planes estratégicos de distintas universidades, sin embargo, por mucho impulso que se ponga los acercamientos son débiles. En este sentido, parece que la misión de los Consejos Sociales, como órganos de representación de la sociedad en las universidades, no se cumple satisfactoriamente. Experiencias de Comisiones de trabajo entre Universidad y Ayuntamiento están dando buenos resultados en la Universidad de Vigo en el Campus de Pontevedra. En esta Comisión se tratan los distintos temas que pueden afectar a una u otra institución a la vez que se abren vías de colaboración en distintas actividades: cesión de instalaciones la práctica deportiva, convenios de prácticas de alumnos en servicios prestados por el ayuntamiento...

La Universidad debía ser más ambiciosa a la hora de proyectar actividades que repercutan en la sociedad y también más generosa en el momento de permitir que la sociedad en general entrara en sus instalaciones y pudiera disfrutar de ellas.

La inversión que se realiza en el momento de elaborar los planes de estudios debería aprovecharse para abrir el acceso a un mayor número de alumnos con un perfil más generalista. Reforzar la educación de adultos con horarios adaptados a personas que realizan actividad profesional debería ser uno de los objetivos de las universidades. Otra vía sería la enseñanza no presencial a través de la utilización de las nuevas tecnologías. Se hace imprescindible una adaptación de las normativas de gestión docente.

Sería muy interesante realizar un estudio de los alumnos que han realizado una actividad de movilidad Erasmus o Sicue. ¿Qué repercusión ha tenido ese periodo de estudios para su formación posterior e inserción en el mercado laboral? ¿Ha influido significativamente la experiencia en propiciar una movilidad posterior?. En general, no hay desarrollados sistemas de seguimiento de egresados, que aportarían una información valiosa para la mejora de la oferta formativa.

Se hace preciso acercar la administración al usuario, este hecho se impone como requisito en una época de gran avance de las nuevas tecnologías: expediente electrónico, virtualización de cursos, procedimientos implantados vía web de fácil acceso y descargados de burocracia...

La promoción de la implantación de la dirección estratégica en todas las áreas de gestión, identificar y anticipar las necesidades de los usuarios, mejorar la gestión para ganar eficiencia y agilidad... deberían ser objetivos prioritarios en las universidades.

Ante una situación de contención presupuestaria como la actual, tal vez sería conveniente seguir los pasos de las universidades que crearon el Grupo 9 (Universidades de Cantabria, Castilla – La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco y Zaragoza) y trabajar de manera coordinada las distintas universidades en ámbitos de gestión, procedimentales... de esta manera se obtendría mayor provecho de los recursos que se están utilizando y se podría avanzar en procedimientos comunes que facilitaran el acceso a los servicios a los estudiantes (traslados de expedientes, intercambios, convenios...).

Bibliografía

Fundación Telefónica (2008). *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*. 1a edición. Octubre de. Editorial Ariel, S.A., 2008. Madrid.

Bricall, Josep (2000). *Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*. Madrid. MEC.

Barney, J.B. (1991) *Firm resources and sustained competitive advantage*. Journal of Management, Vol. 17, 99 – 120

De Carreras Francesc (2008). *Plastilina en la Universidad*. La Vanguardia.

Fernández López, Sara y Vaquero García, Alberto (2006). *La nueva financiación del sistema Universitario de Galicia: Algunas consideraciones*. Revista de Estudios Regionales. Nº 76. 49-75

- Grant Macgregor (1991). *The Resource-Based Theory of Competitive Advantages: Implications for Strategy Formulation*. *California Management Journal*, 21, 10/11, 11005-21
- Grant Macgregor (1996) *Knowledge, strategy and the Theory of the Firm*. *Strategic Management Journal*, 17. 114-135
- Lloret Grau, Teresa y Mir Cacebron, Anna (2008) *¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Revista de Docencia Universitaria*. No 1. 25-35
- Penrose Edith (1959) *The Theory of Growth or the Firm*. Oxford, Oxford University Press.
- Vaquero García Alberto, Alberto (2001). *El Sistema Universitario en Galicia: Diez años de balance*. Comunicación presentada en las X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. España.

Legislación analizada en este trabajo

- Decreto 2/1990, de 11 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de Régimen interno de la Comisión de Gobierno y las normas estatutarias provisionales por las que se regirá la Universidad de Vigo, en tanto no se aprueben sus estatutos. BOE 31-03- 1990. No 78
- R.D. 1125/2003 de 5 de setiembre (BOE nº 224 de 18 de setiembre) por el que se establece el sistema de cualificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- R.D. 1044/2003 de 1 de agosto (BOE nº 218 de 11 de setiembre) por el que se establece el procedimiento para la expedición del Suplemento Europeo al Título.
- R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Normativa Interna de la U.Vigo: “Reglamento dos estudos oficiais de Posgrao”. (Marzo de 2007)
- “Orzamentos da U. Vigo. 2007-2008”
- “Plan Estratégico da U. Vigo. 2008-2012”
- “Proxecto do Plan Estratégico de Xestión. 2008-2012”
- “Guía de adaptación das ensinanzas ao Espazo Europeo de Educación Superior na Universidad de Vigo” 2007

Decreto 7/2010, de 14 de enero, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Vigo.
DOG 02/02/2010. No 21

Ley Orgánica 6/2001, de Universidades de 21 de diciembre de 2001. BOE 24-12-04. No 307

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título. BOE 11/09/2003. No 218

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE 18-09-2003. No 224

Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. BOE 04-03-2004. No 55

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE 25-01-2005. No 21

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE 25-01-2005. No 21

RD 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el RD 285/2004, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. BOE 19/03/2005. No 67

Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de máster y doctor. BOE 21/08/2007. No 200

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 30-10-2007. No 260

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE 24-11-2008. No 283

Corrección de errores del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE 28-03- 2009. No 75

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 03-07-2010. No 161

Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios. BOE 06-08-2010. No 190

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE 31-12-2010. No 318

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. BOE 10-02-2011. No 35

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE 03-08-2011. No 185

Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE 10-12-2011. No 297

Plan Estratégico de la Universidad de Vigo (2008)

Plan Operativo de Gestión de la Universidad de Vigo 2008-2012 (2008)

8.9.5.

Título:

Estratégias de cooperação entre a universidade e outras instituições para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e estudantes do Bacharelado em Educação Física da UTFPR, Brasil

Autor/a (es/as):

Stadnik, Adriana Maria Wan [UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, QVSAT – Grupo de Pesquisa Qualidade de Vida: Saúde e Trabalho]

Ulbricht, Leandra [UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, QVSAT – Grupo de Pesquisa Qualidade de Vida: Saúde e Trabalho]

Resumo:

O curso superior de formação inicial em Educação Física no Brasil é composto de dois diferentes modelos: a Licenciatura, que é um curso de formação profissional de professor, habilitando para as funções do Magistério no Ensino Básico; e o Bacharelado, que é um curso de formação profissional de Educação Física que habilita para todos os outros segmentos do mercado de trabalho no campo das atividades físicas e esportivas, como clubes, academias, clínicas, mas não habilita para o

exercício do Magistério no Ensino Básico. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é a primeira universidade tecnológica no Brasil e se desenvolveu a partir da excelência no ensino nas áreas tecnológicas, e atualmente vem se expandindo para outras áreas com cursos como o de Bacharelado em Educação Física, ofertado desde 2007. A partir dessa compreensão, sobre as diferenças entre as duas modalidades de curso superior em Educação Física, podemos refletir que a inserção profissional, o mercado de trabalho e a atuação do bacharel em Educação Física, são vastos e diversificados. Esta realidade cria para os professores que trabalham nestes cursos de formação inicial, novos desafios para o trabalho pedagógico, como a preparação dos estudantes para o conhecimento e enfrentamento da diversidade de ações exigidas. Com base neste perfil de curso (bacharelado) e de universidade (tecnológica), apresentaremos algumas estratégias de colaboração entre a universidade e outras instituições ligadas à nossa realidade que contribuem à formação e o desenvolvimento profissional de professores e estudantes. Baseados, também, no reconhecimento de boas experiências advindas do *know-how* tecnológico da UTFPR, como por exemplo, o Café Tecnológico, que é um encontro entre os professores de estágio, coordenadores de curso e empresários do setor para discutir estágio e mercado de atuação profissional ou as Visitas Técnicas às empresas onde se visualizam a realidade do campo de trabalho, entre outros exemplos.

Palavras-chave:

Trabalho pedagógico, ensino superior, formação, desenvolvimento profissional, educação física.

A Formação Profissional em Educação Física no Brasil

Em razão da diversidade de opções no exercício da profissão no Brasil, existem variados formatos para a fase de iniciação formal à formação profissional na área da educação física. Há os cursos de magistério (ensino) com habilitação em educação física (ensino secundário), voltados à formação de professores que irão trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental; e dois tipos de curso de graduação (ensino superior): o bacharelado, voltado a formação de profissionais que não desejam atuar no ambiente escolar, mas sim em academias, clubes, empresas; e a licenciatura, para os que vão trabalhar com a educação física escolar (Farias et al., 2001).

Sobre a UTFPR

De acordo com o *site* oficial da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012), a UTFPR é a primeira universidade tecnológica do Brasil e apresenta uma história diferente das outras universidades. A Instituição não foi criada e, sim, transformada ao longo de mais de 100 anos de existência. Sua origem é a Escola de Aprendizes Artífices, fundada em 1909. A atual universidade herdou uma longa e expressiva trajetória na educação profissional.

Atualmente, a UTFPR tem como principal foco os cursos de formação inicial, de pós-graduação e a extensão universitária, que é composta pelos serviços prestados à comunidade, como por exemplo, as aulas de natação, musculação e hidroginástica ou o escritório verde, que elabora projetos arquitetônicos de sustentabilidade. A universidade oferece, também, mais de 60 cursos superiores de Tecnologia, Bacharelados (entre eles variadas modalidades de Engenharias, que tornaram a universidade conhecida no cenário nacional e internacional, daí a ideia de uma universidade tecnológica) e Licenciaturas. A consolidação do ensino incentiva o crescimento da pós-graduação, com a oferta de dezenas de cursos de especialização, 20 mestrados e quatro doutorados, além de inúmeros grupos de pesquisa nas mais variadas áreas do conhecimento.

A Universidade Tecnológica também atende à necessidade de pessoas que desejam qualificação profissional de nível médio, por meio da oferta de cursos técnicos em diversas áreas do mercado. Já, na área de relações empresariais e comunitárias, atua fortemente com o segmento empresarial e comunitário, por meio do desenvolvimento de pesquisa aplicada, da cultura empreendedora, de atividades sociais e extraclasse, entre outras.

Com ampla abrangência no Paraná, a UTFPR tem doze campi no Estado do Paraná, estado do sul do Brasil e pretende ampliar essa atuação. Cada câmpus mantém cursos planejados de acordo com a necessidade da região onde está situado. Boa parte deles oferta cursos técnicos, de Engenharia e de Tecnologia, a maioria destes reconhecidos pelo Ministério da Educação com conceito A (o conceito mais forte no país). Alguns exemplos de cursos superiores oferecidos pela universidade: no câmpus Curitiba, ainda são oferecidos Design e Educação Física; no de Dois Vizinhos, o curso de Zootecnia e, no câmpus Pato Branco, Administração, Matemática, Ciências Contábeis, Agronomia e Química.

No seu início, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o ensino era destinado a alunos de camadas menos favorecidas da sociedade. Pela manhã, esses meninos (apenas homens eram aceitos na instituição) recebiam conhecimentos elementares (primário) e, à tarde, aprendiam ofícios nas áreas de alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. Logo em seguida foram instaladas seções de Pintura Decorativa e Escultura Ornamental.

Aos poucos, a escola cresceu e o número estudantes aumentou, o ensino tornou-se cada vez mais profissional até que, em 1937, a escola passou a ser denominada Liceu Industrial do Paraná.

Cinco anos depois (1942), a organização do ensino industrial foi realizada em todo o país. A partir disso, o ensino passou a ser ministrado em dois ciclos. No primeiro, havia o ensino industrial básico, o de mestria e o artesanal. No segundo, o técnico e o pedagógico. Com a reforma, foi instituída a rede federal de instituições de ensino industrial e o Liceu passou a

chamar-se Escola Técnica de Curitiba. Em 1943, tiveram início os primeiros cursos técnicos: Construção de Máquinas e Motores, Edificações, Desenho Técnico e Decoração de Interiores.

Antes dividido em ramos diferentes, em 1959, o ensino técnico no Brasil foi unificado pela legislação. A escola ganhou, assim, maior autonomia e passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná. Em 1974, foram implantados os primeiros cursos de curta duração de Engenharia de Operação (Construção Civil e Elétrica).

Quatro anos depois (1978), a Instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), passando a ministrar cursos de graduação plena (ensino superior). A partir da implantação dos cursos superiores, deu-se início ao processo de “maioridade” da Instituição, que avançaria, nas décadas de 80 e 90, com a criação dos Programas de Pós-Graduação.

Em 1990, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico fez com que o Cefet-PR se expandisse para o interior do Paraná, onde implantou unidades. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), de 1996, que não permitia mais a oferta dos cursos técnicos integrados, a Instituição, tradicional na oferta desses cursos, decidiu implantar o Ensino Médio e cursos de Tecnologia. Em 1998, em virtude das legislações complementares à LDBE, a diretoria do então Cefet-PR tomou uma decisão ainda mais ousada: criou um projeto de transformação da Instituição em Universidade Tecnológica.

Após sete anos de preparo e o aval do governo federal, o projeto tornou-se lei no dia 7 de outubro de 2005. O Cefet-PR, então, passou a ser a UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR) – a primeira universidade especializada do Brasil. Atualmente, a Universidade Tecnológica conta com doze câmpus, distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa e Toledo.

Funções do Bacharel em Educação Física no Brasil

Segundo o Ministério da Educação (2010), órgão maior do sistema educacional brasileiro, a partir de uma nota técnica emitida em resposta às solicitações de esclarecimentos do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), acerca de cursos de educação física nos graus bacharelado e licenciatura, o licenciado em educação física está habilitado a atuar na docência em nível de educação básica e o bacharel, a atuar no ambiente não-escolar. Portanto, o estudante em nível superior que deseja atuar nas duas frentes deverá obter ambas as formações, comprovadas através da expedição de dois diferentes diplomas, como consequência de haver concluído dois cursos distintos, com um ingresso para cada curso.

Ainda, em relação à estrutura dos cursos de bacharelado em educação física as instituições devem considerar as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 7/2004, bem como o disposto na Resolução CNE/CES nº 4/2009, resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão ligado ao Ministério da Educação, que instituem a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração de alguns cursos em nível superior, bacharelados, na modalidade presencial. Dessa forma, enfatiza-se que, para os bacharelados em educação física, a citada Resolução fixou a carga horária mínima em 3.200 horas com um limite mínimo para integralização de quatro anos.

Características do bacharel em educação física da UTFPR

A partir de informações advindas do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007), sabemos que o grande desafio para as instituições formadoras do profissional de Educação Física, é preparar um profissional que tenha competência e habilidade para atuar simultaneamente nas áreas de saúde, educação e humanidades. Enfatizando a indispensabilidade de uma dimensão ética integradora dessas áreas. Competências e habilidades de saber pensar, escutar e aprender a lidar com as novas tecnologias, considerar a investigação como princípio de aprimoramento profissional. Que tenham iniciativa para resolver problemas, decidir, criar e estar sempre em sintonia com o dinamismo da realidade social, orientando-se sempre para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. E mais:

Autonomia intelectual;

Capacidade de permanente aperfeiçoamento;

Domínio da bibliografia teórica e metodológica da Ed. Física;

Capacidade de análise, síntese e de exposição oral;

Formação acadêmico-científica sólida (visão ética e humanista);

Competência para elaborar, executar, avaliar, coordenar, supervisionar, gerenciar e dirigir projetos de atividades físicas e esportivas por meio da Educação Física e do Esporte.

Quanto ao futuro profissional, o egresso desse curso de formação profissional, deverá ser capaz de diagnosticar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, desenvolver, prescrever, orientar, avaliar e prescrever atividades físicas objetivando promover, aperfeiçoar, reabilitar e aprimorar o funcionamento fisiológico orgânico, condicionamento e o desempenho fisiocorporal, para a resolução de problemas e elaboração de propostas que reflitam seu compromisso profissional e ético, atendendo a sociedade na qual está inserido.

Modos inovadores de trabalho pedagógico desenvolvidos no Bacharelado em Educação Física da UTFPR

A partir do ponto de vista de tantas e tão diversas atribuições e exigências profissionais relativas ao futuro bacharel em educação física, a UTFPR, aproveitando também sua estrutura e experiência consolidadas nas áreas especialmente técnicas como as engenharias, cursos que realmente colocaram o nome e a capacidade da universidade em evidência, observamos que todos os cursos da universidade, mesmo de outras áreas do conhecimento que não as áreas técnicas e tecnológicas, como é o caso da educação física, acabaram por “copiar” ou adaptar alguns dos modelos de trabalho pedagógico adotados nos cursos superiores das engenharias, com reflexos bastante fortes nos estágios curriculares (obrigatórios) e extra-curriculares (não-obrigatórios).

Vamos citar quatro exemplos que consideramos enriquecedores, inovadores e que se mostraram eficientes no atendimento aos objetivos relativos à formação profissional dos futuros bacharéis em educação física. São eles:

1) Visitas Técnicas: são visitas realizadas pelos estudantes, acompanhadas de seus professores, agendadas previamente, especialmente por meio do contato e a partir do bom relacionamento da universidade com o setor empresarial industrial. Um bom exemplo desse trabalho é a disciplina de Ergonomia Aplicada à Educação Física, onde os futuros profissionais e sua professora visitam empresas variadas na área industrial da cidade para conversar com trabalhadores, observar e verificar *in loco* a aplicação ou não da ergonomia no mundo real do trabalho e a aplicação dos conceitos de segurança e saúde no trabalho. Outro exemplo é a disciplina de Recreação e Lazer ou mesmo o conteúdo de Ginástica Laboral, em que os estudantes visitam, participam e propõem atividades em determinadas empresas e em situações reais.

2) Atividade Prática Supervisionada (APS): são atividades acadêmicas desenvolvidas sob a orientação, supervisão e avaliação dos professores e realizadas pelos estudantes em horários diferentes daqueles destinados às atividades presenciais, ou seja em horário diferente do horário das aulas regulares. Estas atividades estão sujeitas à aprovação da coordenação do curso e são obrigatoriamente supervisionadas e avaliadas pelo professor da disciplina. Todas as disciplinas do Bacharelado em Educação Física da UTFPR apresentam a APS. Alguns exemplos práticos são os estudos dirigidos, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, desenvolvimento de projetos, atividades em laboratório, atividades de campo, oficinas, pesquisas, estudos de casos, seminários, desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, entre outros (Universidade Tecnológica

Federal do Paraná, 2009). Em geral, essas atividades visam objetivamente a construção da autonomia do aluno.

3) Prática como Componente Curricular (PCC): trata-se de uma prática de estudo real do mundo do trabalho. Por volta de 70% das disciplinas do Bacharelado em Educação Física da UTFPR apresentam 15% da sua carga horária total voltada para este tipo de atividade prática, onde o professor programa uma série de atividades vivenciadas no mundo real de trabalho. Podemos citar como exemplos, a organização e realização, pelo grupo de professores e estudantes de eventos na área, a aplicação supervisionada e acompanhada pelo professor de práticas profissionais reais, palestras com profissionais, entre outras, podendo, também, ser viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos estudantes vivenciarem o nexo entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento.

Ainda, segundo o Ministério da Educação, por meio de seu Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CES 58/2004 (Ministério da Educação e Cultura, 2004), que trata das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores em educação física, a prática como componente curricular deverá ser contemplada e explicitada no projeto pedagógico do curso em questão, podendo ser vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso.

4) Café Tecnológico: que é um encontro entre os professores de estágio, coordenadores de curso e empresários do setor, onde os futuros profissionais estão estagiando, para discutir estágio e mercado de atuação profissional. Observamos que esta atividade, que não é exatamente um trabalho pedagógico direto com o estudante, mas que impacta no grupo de professores e na imagem do mercado de trabalho e na sua relação com a universidade, vem se mostrando importante para a detecção de possíveis falhas na formação ou até mesmo na compreensão da realidade do mundo do trabalho e suas necessidades.

Considerações finais

Após realizarmos a exposição sobre a formação na área da educação física no Brasil, seus aspectos legais e generalistas, especificar as funções do bacharel na área, suas especificidades na UTFPR e apresentar exemplos práticos e objetivos dos modos de ação didática, pedagógica e política adotados pela universidade abordada, e que consideramos relevantes para a formação e o desenvolvimento profissional dos estudantes na UTFPR, refletimos que, adicionalmente, observamos que essas ações são relevantes do ponto de vista da formação e do desenvolvimento profissional dos próprios professores, que acabam se obrigando a estar em permanente contato com o mundo do trabalho real desses futuros profissionais da educação física.

Consideramos uma riqueza a associação entre a experiência advinda de uma universidade eminentemente tecnológica, que começa a abrir suas portas para um universo bastante diferenciado, como a educação física, que iniciou seu curso superior apenas em 2007, e que parece obter, também, vantagens na proximidade da instituição com outras tantas instituições, entre elas empresas do setor industrial, clínicas de saúde, federações esportivas, por meio de processos de colaboração nos mais diferentes níveis, desde projetos extremamente elaborados até a simples relação social entre líderes.

Lembramos que os estudos desenvolvidos por Farias et al. (2001) apontam para a importância da formação inicial na formação profissional, pois é a partir desse período que os futuros profissionais vão adquirir os conhecimentos, atitudes, ações necessários à sua atuação. Os autores sugerem que, nos cursos de formação inicial, o estudante, depois de completar um currículo básico, realize aprofundamentos, especializando-se na área de interesse e ressaltam a necessidade dos estudantes terem contato com a realidade de atuação futura, procurando amenizar o impacto com a realidade.

Referências:

Farias, G., Shigunov, V., & Nascimento, J. (2001) *Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física*. In V. Shigunov & A. Shigunov (Orgs.). A formação profissional e a prática pedagógica. Londrina: Midiograf, pp. 19-53.

Ministério da Educação e Cultura (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física*. Parecer CNE/CES 58/2004.

Ministério da Educação e Cultura (2010). *Nota Técnica nº 003/2010 - CGOC/DESUP/SESu/MEC*.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2009). *Regulamento das Atividades Práticas Supervisionadas*. Curitiba: UTFPR.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2012). *História*. Retirado em abril, 25, 2012 de <http://www.utfpr.edu.br/>